

Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Spécialité : Professorat des Écoles

Effets des dispositifs transversaux d'éducation à l'égalité des femmes et des hommes sur les stéréotypes de genre des élèves de cycle 3



Soutenu par Laura Foy le 18 mai 2017

En présence d'un jury composé de

Fatma Saïd

Nadège Chauvot

Remerciements

Je tiens à remercier toutes celles et ceux qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire.

Fatma Said, ma directrice de recherche, pour ses conseils précieux, sa grande générosité et son écoute bienveillante.

Le personnel de l'école Sainte-Cécile, et tout particulièrement Stephan Challet, Sandra Principato, Estelle Belemi, Isabelle Buferne, Karine Vargas, Nicolas Valentin, Nathalie Besson-Laurette, Sana Nouira et Coco, qui m'ont accompagnée et soutenue tout au long de cette année et m'ont offert une entrée dans le métier des plus heureuses.

Alexia Rappelin, dont la classe de CM2 a participé à cette étude et sans l'aide de qui ce travail n'aurait pas été possible.

Nadia Berrached, Marius Champion et Claire Davy pour leur soutien logistique, moral et leurs encouragements dans le sprint final : je vous en dois une, camarades !

Table des matières

REMERCIEMENTS	2
INTRODUCTION	4
PARTIE 1. CADRE DE L'ÉTUDE	6
1. Cadre institutionnel	6
1.1. Un cadre juridique garantissant l'égalité des femmes et des hommes.	6
1.2. Une égalité entre filles et garçons garantie par les Instructions Officielles de l'Éducation Nationale.	7
2. Fondements théoriques.....	9
2.1. L'éducation, rituel d'intégration d'une norme.....	9
2.2. Le combat de l'institution scolaire contre la persistance des inégalités entre les femmes et les hommes.....	12
PARTIE 2 : PROBLEMATIQUE	15
PARTIE 3 : DISPOSITIFS MIS EN PLACE ET MÉTHODOLOGIE RETENUE	16
1. Des dispositifs transversaux inscrits dans le cadre défini par le Plan d'action pour l'égalité des filles et des garçons à l'école (2014).	16
1.1 Des gestes professionnels permettant la mise en place d'un « effet maître » favorable à l'égalité filles-garçons.	17
1.2 Des contenus d'enseignement participant activement à la déconstruction des stéréotypes de genre.....	25
1.3 Des supports d'enseignement utilisés comme outils de déconstruction des stéréotypes de genre	36
1.4 Le désamorçage systématique de la menace du stéréotype et de l'effet du statut solo. ...	46
2. Une méthodologie : l'analyse des évolutions comparées de l'imprégnation des stéréotypes de genre des élèves d'une classe-test et d'une classe-témoin.	56
2.1 Forme et organisation du questionnaire.....	56
2.2 La diffusion du questionnaire aux élèves	60
PARTIE 4. RÉSULTATS.....	62
1. Stéréotypes de genre et apparence physique – Analyse et interprétation des résultats	62
2. Stéréotypes de genre et comportements – Analyse et interprétation des résultats.....	67
3. Stéréotypes de genre et orientation professionnelle – Analyse et interprétation des résultats	72
4. Stéréotypes de genre et pratiques sportives – Analyse et interprétation des résultats.....	80
5. Stéréotypes de genre et pratiques ludique – Analyse et interprétation des résultats	83
6. Stéréotypes de genre et égalité des femmes et des hommes – Analyse et interprétation des résultats.....	86
PARTIE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS ET LIMITES DE L'ÉTUDE	88
1. Une évolution pluricausale des résultats de la classe-témoin.....	88
2. Une déconstruction des stéréotypes de genre non avérée dans la classe-test	89
3. Une étude devant être élargie pour gagner en fiabilité	90
CONCLUSION.....	93
SOURCES	95
Bibliographie.....	95
Filmographie.....	104
ANNEXES.....	105

INTRODUCTION

Si le 20^{ème} siècle a été marqué par une spectaculaire évolution de la place et du statut des femmes dans la société, entraînant une réorganisation des relations hommes/femmes et des mutations profondes en matière d'éducation, de salariat et de famille, les sciences humaines et sociales ont été relativement lentes à s'emparer de ces transformations pour les analyser et les comprendre. Cette évolution est avant tout juridique, les femmes ayant conquis tout au long du siècle de nouveaux droits ayant vocation à assurer l'égalité des femmes et des hommes.

Cependant, toutes les études actuelles convergent pour montrer que de nombreuses inégalités perdurent. Celles-ci s'expliquent en très grande partie par la persistance de stéréotypes de genre, qui tendent à maintenir les femmes dans un rôle encore traditionnel. La question de l'élaboration de la différence des sexes dans une société et celle de la construction du masculin et du féminin, notamment à usage des enfants, apparaît ainsi comme fondamentale. Il devient alors particulièrement nécessaire d'interroger la socialisation et ses vecteurs – lesquels comportent de nombreuses prescriptions en matière de rôles sexués – pour mettre en évidence des outils permettant une déconstruction efficace de ces stéréotypes de genre, déconstruction qui apparaît comme une condition essentielle de l'égalité entre les femmes et les hommes.

L'objet de cette étude sera de démontrer l'efficacité de dispositifs transversaux, venant compléter les séances spécifiquement dédiées à l'éducation à l'égalité des femmes et des hommes menées en enseignement moral et civique, dans la déconstruction des stéréotypes de genre dans une classe de CM2.

Le but de cette étude est ainsi de tester l'efficacité de ces dispositifs afin de proposer, concrètement, aux enseignant-es, des outils au service d'une véritable didactique de l'égalité des filles et des garçons.

Dans une première partie, nous définirons le cadre de cette étude, qui est à la fois institutionnel, tout un corpus de normes, en droit interne comme en droit externe, garantissant l'égalité des femmes et des hommes, et théorique, afin de mettre en

évidence comment l'éducation ainsi que l'institution scolaire, bien malgré elle, participent à la diffusion et au renforcement des stéréotypes de genre. La deuxième partie de cette étude aura vocation à en présenter la problématique retenue. Dans une troisième partie, les dispositifs mis en œuvre et la méthodologie choisie seront explicités et justifiés. Enfin, la quatrième partie sera consacrée à l'analyse et à l'interprétation des résultats obtenus, qui seront discutés dans une cinquième partie.

PARTIE 1. CADRE DE L'ÉTUDE

1. Cadre institutionnel

1.1. Un cadre juridique garantissant l'égalité des femmes et des hommes.

La conquête des droits des femmes est marquée par plusieurs dates symboliques qui témoignent d'une volonté politique d'égalité des femmes et des hommes. La première vague du féminisme est centrée sur les droits politiques et juridiques de femmes. Dès 1791, Olympe de Gouges réclame l'égalité politique entre femmes et hommes dans sa « Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne ». Il faut pourtant attendre 1938 pour que l'article 213 du Code civil de 1804 soit réformé et supprime l'incapacité juridique des femmes et l'ordonnance du 21 avril 1944 pour que le droit de vote et d'éligibilité soit accordé aux femmes françaises, droit qu'elles exerceront pour la première fois le 20 avril 1945.

Dès les années soixante commence alors la deuxième vague du féminisme, centrée sur la libre disposition par les femmes de leur corps et organisée autour du Mouvement de Libération de la Femme (MLF). Deux dates majeures encadrent cette deuxième vague : en 1967, la loi Neuwirth autorise la contraception, suivie en 1975 par la loi Veil autorisant l'interruption volontaire de grossesse.

Le dernier tiers du XX^{ème} siècle est enfin marqué par un éclatement des mouvements, la naissance du féminisme intersectionnel aux Etats-Unis et la diffusion de ses revendications et analyses des rapports de domination en Europe et, en France, par de nombreuses revendications en termes d'accès à l'emploi, d'égalité salariale et de représentation politique. Ces revendications se traduisent rapidement dans le système législatif par la promulgation d'une série de textes. En 1983, la loi Roudy établit ainsi l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes et la France ratifie la CEDAW, convention des Nations Unies pour l'élimination des discriminations touchant les femmes. Le 8 juillet 1999, une révision constitutionnelle ajoute à l'article 3 de la Constitution de 1958 la disposition suivante : « la loi favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et aux fonctions électives » et prévoit que les partis doivent « contribuer à la mise en œuvre » de ce principe (art.4). Le 6 novembre 2001 est adoptée la loi relative à la lutte contre les discriminations à l'emploi, qui précise notamment le régime juridique de la preuve et la notion de discrimination. Enfin, la loi constitutionnelle complétant

l'article 1^{er} de la Constitution et disposant que « la loi favorise l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et fonctions électives, ainsi qu'aux responsabilités professionnelles et sociales » est adoptée en 2008. Dans le même temps, l'importance de plus en plus centrale accordée tout au long du siècle au sein de la République au principe constitutionnel de laïcité, dont l'égalité des sexes est l'un des enjeux centraux, vient garantir cette égalité au plus haut niveau de la pyramide des normes.

1.2 Une égalité entre filles et garçons garantie par les Instructions Officielles de l'Éducation Nationale.

La Charte de la laïcité (Ministère de l'Éducation Nationale, 2013a) est le premier fondement de l'égalité entre filles et garçons, son article 9 disposant en effet que « la laïcité implique le rejet de toutes les violences et de toutes les discriminations, garantit l'égalité entre les filles et les garçons et repose sur une culture du respect et de la compréhension de l'autre ». Ce rappel de l'égalité filles-garçons renforce d'une part, vis à vis des enseignant-es, le référentiel de compétences (Faire partager les valeurs de la République), et d'autre part les objectifs du socle commun de connaissances, de compétences et de culture des programmes officiels de 2015 (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015a). De plus, le cinquième rapport de la Commission européenne sur l'égalité entre les femmes et les hommes (2010) nous invite à accorder une attention particulière à la lutte contre les stéréotypes sexistes dans l'éducation et ce, dès le plus jeune âge. Les « Onze mesures pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015c) font elles aussi référence à la nécessaire attention portée à l'égalité entre les filles et les garçons dans la mesure 3, qui définit le parcours citoyen en précisant d'une part qu'il sera construit autour de l'enseignement moral et civique (EMC), d'autre part que l'EMC « intègre de manière transversale les problématiques de lutte contre le racisme, contre l'antisémitisme, contre les préjugés et contre toutes les formes de discrimination, les notions de droits et de devoirs, le principe de laïcité ». Les préjugés et les discriminations dont sont victimes les femmes sont bien évidemment concernés par ce texte.

L'égalité des filles et des garçons apparaît donc à la fois comme une obligation légale, mais également comme une mission capitale pour l'Éducation Nationale, ainsi que l'atteste la convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les

garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif (2013-2018) qui « traduit la conviction selon laquelle la réussite de tous les élèves est liée à la manière dont l'École porte le message de l'égalité, l'incarne et en assure l'effectivité » (Paul-Langevin, 2013). Cette convention a ouvert trois grands chantiers : le premier est relatif à la transmission des valeurs d'égalité entre les filles et les garçons, le deuxième au renforcement de l'éducation au respect mutuel et à l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes et le troisième à l'engagement pour une mixité plus forte des filières de formation et à tous les niveaux d'étude. Les professionnel·les de l'éducation sont également formé·es à promouvoir l'égalité, avec l'intégration dans les enseignements du tronc commun des ESPE la mobilisation contre les stéréotypes, notamment sexistes. Enfin, les membres de la communauté éducative sont accompagné·es dans la promotion de cette égalité avec la mise à disposition des « outils pour l'égalité des filles et des garçons » dans un site internet dédié réalisé par Canopé.

C'est dans ce but qu'a été adopté le Plan d'action pour l'égalité des filles et des garçons en 2014. Ce dispositif, qui succède aux ABCD de l'égalité qu'il généralise à l'ensemble du territoire français, prévoit toute une série de mesures ayant vocation à construire, de manière concrète, les conditions d'une égalité réelle entre les filles et les garçons. Ces mesures sont organisées en quatre axes :

- la généralisation de la formation du personnel éducatif à l'égalité filles/garçons
- la diffusion d'outils pédagogiques adaptés et généralisés pour aider les enseignants à transmettre les valeurs d'égalité entre les filles et les garçons. Ces outils sont, en l'espèce, un nouveau site internet rassemblant les ressources validées par le ministère de l'Éducation Nationale ainsi qu'une mallette pédagogique à destination des enseignant·es.
- la transmission aux élèves de la valeur d'égalité filles-garçons, qui se fera dans la classe à partir de séquences pédagogiques enrichies (histoire, géographie, éducation civique, éducation physique et sportive, etc.) s'appuyant sur le programme scolaire et le socle commun de connaissances et de compétences. En d'autres termes, toutes les disciplines enseignées devront intégrer cette thématique afin que chaque champ disciplinaire contribue, de manière originale, à la construction des conditions de l'égalité entre les filles et les garçons.

- l'information des parents : Les établissements scolaires seront invités à inscrire l'égalité entre les filles et les garçons à l'école dans leurs projets d'établissements afin d'informer les parents d'élèves de l'importance de cette question, de les impliquer et de leur faire partager ce projet éducatif.

2. Fondements théoriques

2.1. L'éducation, rituel d'intégration d'une norme

L'éducation participe pleinement à l'intégration des rôles sociaux de sexe, qui sont transmis, de manière souvent inconsciente, par la cellule familiale dès les premières heures de la vie de l'enfant, puis dans les différents espaces de socialisation fréquentés par l'enfant.

2.1.1 Une éducation différenciée selon le sexe dès les premières heures de la vie de la vie de l'enfant

Dès la naissance de l'enfant, les parents projettent des attentes différentes sur le nouveau-né et commencent à le décrire de façon différente. Alors que rien objectivement ne le justifie, la fille est décrite comme plus petite, plus douce, plus fine, moins coordonnée, plus faible et moins attentive que le petit garçon (Rubin, Provenzano & Luria, 1974, pp. 512-519). De ces fausses constatations découlent directement des comportements différents, et cela dans les heures qui suivent la naissance : la durée de l'allaitement est ainsi en moyenne de trente minutes pour les garçons (contre dix minutes pour les filles) et, lorsqu'ils le demandent, les garçons sont nourris plus rapidement que les filles ; l'apprentissage de la frustration ne leur est pas inculqué (Moral, 1999).

Par ailleurs, les parents attendent de leur fils qu'il soit indépendant, ambitieux et travailleur alors qu'on attendra d'une fille qu'elle soit gentille et attirante (Cowan & Hoffman, 1998). Or, ces valeurs attendues pour un garçon sont bien plus valorisées socialement que celles attendues pour une fille, et la valence différentielle des sexes joue ainsi à plein : dès l'âge de quatre ou cinq ans, les filles commencent à inhiber consciemment leur agressivité, laquelle est pourtant fortement valorisée dans le monde professionnel comme qualité nécessaire chez un bon leader (Potegal & Archer, 2004).

Enfin, les réactions des adultes diffèrent profondément selon qu'ils croient avoir affaire à un enfant de sexe masculin ou à un enfant de sexe féminin (Condry &

Condry, 1976). Lorsqu'il s'agit d'un garçon, les adultes ont tendance à voir davantage de colère dans son attitude et à la valoriser. Pourtant, lorsqu'ils pensent voir une fille, le comportement de l'enfant est plutôt perçu comme traduisant la peur. L'expérience a été répétée (Haugh, Hoffman & Cowan, 1980) avec pour observateurs des enfants ayant entre trois et cinq ans, observant des supposées filles et supposés garçons en train de jouer ; on constata que, malgré leur jeune âge, les observateurs avaient déjà intégré ces préjugés de genre. Ces études permettent de comprendre la manière dont les enfants sont perçus dans leur quotidien : à force de dire et répéter que les garçons sont forts et que les filles sont faibles, les enfants finissent par adhérer à ces stéréotypes et à les reproduire.

2.1.2 Le sexe, un élément déterminant dans la socialisation des jeunes enfants.

La socialisation des enfants et leur relation à l'espace varient en fonction de leur sexe. Dans les crèches, les filles sont moins sollicitées et encouragées que les garçons (Gresy & Georges, 2012). Les jouets de garçons sont davantage liés à l'extérieur, permettent plus de manipulation et sont présents en plus grand nombre à la crèche. Ils encouragent la réussite et la créativité alors que ceux des filles sont davantage tournés vers le « faire semblant » et « imiter maman ». Cette différenciation des jeux et activités en fonction du sexe de l'enfant entraîne une relation différente à l'espace. En effet, on attend des garçons qu'ils investissent davantage l'espace public (football, skate, etc.) et des filles qu'elles restent plutôt jouer à l'intérieur dans des espaces plus réduits, ce qui conduit les seuls garçons à apprendre à occuper l'espace et à se l'approprier.

Cette socialisation se poursuit à l'adolescence. Raibaud (2007) a ainsi constaté que les filles disparaissaient progressivement du secteur public de loisirs à partir de douze ans : dans toutes les structures d'animation en France, l'offre de loisirs subventionnée s'adresse en effet en moyenne à deux fois plus de garçons que de filles, toutes activités confondues.

2.1.3 La diffusion des stéréotypes de genre dans la littérature de jeunesse.

Une rapide analyse des écrits à destination des jeunes enfants semble incontournable, dans la mesure où ceux-ci sont une voie majeure de la socialisation, participant pleinement au processus qui consiste à « apprendre à jouer des rôles,

partager des significations avec autrui, répondre et anticiper ses attentes, intérioriser des normes, des valeurs, des systèmes de pensée » (Cherkaoui, 1992, p. 136).

Or, les écrits à destination des jeunes enfants, qu'il s'agisse des magazines ou de la littérature de jeunesse, participent à la diffusion des stéréotypes de genre. La population représentée y est majoritairement masculine, et les petits garçons sont dans une majorité écrasante les protagonistes des récits. D'un point de vue strictement quantitatif, les personnages féminins sont sous représentés dans les rôles principaux (Brugeilles, Cromer & Cromer, 2002). L'asymétrie de traitement est également qualitative. Le petit garçon est privilégié par des portraits plus variés, un caractère et une psyché plus travaillés et des liens sociaux diversifiés. Quant aux adultes, un clivage sexué au fil des rubriques s'instaure également : l'inscription des femmes se fait de manière préférentielle dans la sphère privée, tandis que les hommes, qui évoluent dans les deux sphères domestique et publique, permettent de déployer aux yeux des enfants tout un arsenal d'activités professionnelles. Bien que des variations existent en fonction des maisons d'édition, celles-ci ne permettent jamais de rétablir l'égalité et « le message délivré est le même, celui de la légitimité du garçon comme acteur majeur de la société » (Cromer, Brugeilles & Cromer, 2008, p.104).

Cette profonde dissymétrie dans les représentations n'est pas sans conséquence sur le développement des enfants. Ainsi, des filles qui ont lu des livres avec des personnages féminins présentés dans des rôles non traditionnels considèrent plus souvent que des femmes peuvent exercer des métiers ou des activités non stéréotypiquement féminins que des filles à qui on avait présenté des personnages de femme traditionnels (Ashby & Wittmaier, 1978), tandis que l'estime de soi des enfants augmente quand ces derniers sont en contact de modèles du même sexe qu'eux (Ochman, 1996).

2.2 Le combat de l'institution scolaire contre la persistance des inégalités entre les femmes et les hommes.

2.2.1 La difficile transition d'une pensée de la mixité à une construction de l'égalité.

Si, depuis le 19^{ème} siècle, l'institution scolaire s'est progressivement ouverte aux élèves de sexe féminin, certaines inégalités entre filles et garçons subsistent au sein de l'école. La mixité s'est en effet instaurée progressivement, initialement pour soustraire les femmes à l'influence cléricale – et non pour offrir aux petites filles un espace d'émancipation intellectuelle – avec, en 1836, la création de l'enseignement primaire public pour les filles, suivie deux ans après de la création de la première école normale d'institutrices. En 1850, la loi Falloux crée les écoles de filles dans les communes de plus de 800 habitants, puis en 1882, la loi Jules Ferry instaure l'enseignement primaire laïc, gratuit et obligatoire pour filles et garçons jusqu'à l'âge de treize ans. La loi du 11 juillet 1975 impose la mixité dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire publics. Enfin, la loi d'orientation sur l'Education du 10 juillet 1989 rappelle la mission de mixité et d'égalité devant l'enseignement : « les écoles, collèges, lycées et établissements d'enseignement supérieur [...] contribuent à favoriser l'égalité entre les hommes et les femmes ».

Des inégalités perdurent pourtant. Ainsi, Acherar (2003) montre que dès l'école maternelle, les professeurs tendent ainsi à s'adresser davantage aux garçons qu'aux filles. Une différence qualitative est également remarquable : les filles, quand elles sont sollicitées, le sont surtout pour des rappels de leçons, tandis que les garçons, eux, apportent des réponses à des questions nouvelles. Les hommes sont également davantage représentés et de manière plus valorisante dans les manuels scolaires, lesquels participent à une large diffusion des stéréotypes de genre (Brugeilles, Cromer & Panissal, 2009). Les études réalisées sur les manuels (Fontanini, 2007) montrent ainsi que les filles sont majoritairement vêtues de manière traditionnelle et se livrent très souvent à des activités que l'on peut considérer comme genrées, ce qui n'est pas le cas des garçons. Quant aux pères, s'ils sont quasiment absents de l'univers quotidien, ils apparaissent toutefois parfois en situation héroïque ou sportive. Les mères, elles, prennent en charge l'essentiel du travail domestique et leur vie professionnelle est rarement évoquée.

À l'école encore, le monde présenté est donc un monde où le masculin est valorisé, ce qui offre aux garçons la perspective d'un monde qui leur appartient et où il est préférable d'être un garçon qu'une fille. De plus, les enseignants s'attendent inconsciemment à ce qu'un garçon ait nécessairement un meilleur niveau qu'une fille et ont tendance à surévaluer les bonnes copies des garçons et à sous-évaluer les bonnes copies de filles (Duru-Bellat, 1990), mettant la réussite des garçons sur le compte d'une plus grande intelligence et vivacité d'esprit, tandis que celle des filles est perçue comme le résultat d'un plus grand sérieux et d'une plus grande application. Dans tous les cas, dès l'école primaire, les enseignants prédisent une meilleure réussite pour les garçons que pour les filles face à des élèves de niveau pourtant équivalent.

2.2.2 Les conséquences des traitements différenciés des filles et des garçons sur la carrière scolaire des filles.

Les plus grands encouragements, l'attention accrue dont bénéficient les garçons ainsi que le phénomène de menace du stéréotype (notamment dans les disciplines scientifiques) dont sont victimes les filles influent fortement sur la carrière scolaire de ces dernières. Pourtant, dès l'école primaire, les filles sont plus performantes à l'école, et, à la fin du collège, quel que soient leur milieu social d'origine ou leur réussite scolaire, les filles s'orientent plus massivement vers l'enseignement général et technologique que vers l'enseignement professionnel. Cependant, dans l'enseignement général et technologique, elles délaissent plus facilement les filières scientifiques et techniques. Ces stratégies d'orientation sont la manifestation d'une intériorisation des stéréotypes : les filles comme les garçons tendent à se conformer à ce qui est reconnu comme leur domaine respectif de compétence dans les schémas socio-professionnels, et la persistance des choix sexués est autant le fait des garçons que des filles, les deux sexes anticipant des rôles adultes en fonction de représentations stéréotypées (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016). Les parcours universitaires demeurent également nettement différenciés. Alors que les filles constituent 70% des étudiant·es en lettres et sciences humaines, elles sont moins de 30% dans le domaine des sciences fondamentales et elles ne représentent que 30% des élèves des classes préparatoires aux grandes écoles scientifiques. Ces différences

d'orientation entre filles et garçons ont bien évidemment des conséquences directes sur leur insertion professionnelle.

Face à ce constat, l'institution scolaire a réagi par une politique éducative volontaire afin de garantir l'effectivité de l'égalité des filles et des garçons. Toute une série d'outils ont été créés afin d'être mis en œuvre dans les classes et les enseignant-es ont désormais la possibilité d'être accompagné-es dans leur pratique pour les mettre en œuvre.

Pour conclure, si les stéréotypes de genre sont encore bien présents, et se diffusent souvent de manière insidieuse, sans que cela ne soit le résultat d'une réelle volonté de celles et ceux qui sont à l'origine de cette diffusion, de nombreux outils, tout particulièrement au sein de l'institution scolaire, sont désormais en place pour favoriser une plus grande égalité des femmes et des hommes. L'école semble ainsi être devenu un espace privilégié de lutte contre les stéréotypes de genre, à la fois par les normes qui y garantissent l'égalité, mais également grâce à l'attention spécifique qui est portée à cette question et aux mesures quotidiennes de remédiation qui peuvent y être mises en place lorsque les effets de ces stéréotypes sont constatés.

PARTIE 2 : PROBLEMATIQUE

Les stéréotypes de genre, que nous définirons comme l'ensemble des représentations schématiques et globalisantes, des croyances largement partagées sur *ce que sont* et *ce que ne sont* pas les filles et les garçons, les femmes et les hommes, influencent nos perceptions et nos jugements sur autrui, ainsi que nos comportements et nos pratiques à leur égard. Ils sont donc les éléments fondamentaux – c'est à dire les éléments *servant de fondement* - d'un système social produisant les inégalités entre femmes et hommes, mais ils servent également de justification aux pratiques de discrimination¹. Ces stéréotypes ont par ailleurs un effet psychologique sur la perception et la construction de soi, les personnes visées par les stéréotypes y étant exposées de façon quasi-permanente et les intériorisant tout au long de leur socialisation.

Déconstruire les stéréotypes de genre participe donc pleinement à la construction d'une égalité des chances réelle entre les filles et les garçons, égalité des chances qui est une des missions de l'école de la République. Cela permet de contribuer à ouvrir les champs des possibles pour les filles et les garçons dans les choix d'orientation scolaire, dans la vie professionnelle et dans la vie privée, vie sociale et vie affective. C'est donc là une condition indispensable pour construire ensemble une culture de l'égalité entre les femmes et les hommes.

Mettre en place des outils efficaces de déconstruction de ces stéréotypes est donc une nécessité. La problématique du travail de recherche que nous nous proposons de mener ici sera donc la suivante : « Comment la mise en place de dispositifs transversaux d'éducation à l'égalité filles-garçons participe-t-elle à la déconstruction des stéréotypes de genre en CM2 ? », ces dispositifs transversaux, c'est-à-dire non-spécifiques au seul enseignement moral et civique auquel les Instructions Officielles font porter la charge de former les élèves à la notion d'égalité des femmes et des hommes, venant compléter et non remplacer les séances d'EMC spécifiquement dédiées à cette notion.

¹ Un poste de direction pourra ainsi être refusé à une femme au prétexte que « les femmes ne sont pas faites pour commander ».

PARTIE 3 : DISPOSITIFS MIS EN PLACE ET MÉTHODOLOGIE RETENUE

1. Des dispositifs transversaux inscrits dans le cadre défini par le Plan d'action pour l'égalité des filles et des garçons à l'école (2014).

Le cadre institutionnel dans lequel s'inscrivent les dispositifs mis en place dans le cadre de cette étude est celui défini par le Plan d'action pour l'égalité des filles et des garçons à l'école (2014), et la mise en place de ces dispositifs constitue une réponse en acte au constat d'échec formulé par Mosconi (2004) :

Le système scolaire, faute de faire de l'égalité des sexes une finalité politique et éducative importante, aussi bien dans l'organisation de ses *curricula* que dans la vie quotidienne des établissements, laisse agir les mécanismes inconscients qui caractérisent les rapports sociaux de sexe tels qu'ils existent dans la société, de sorte qu'il a échoué à promouvoir une véritable éducation à l'égalité, un processus d'égalisation des positions respectives des deux sexes et qu'il perpétue ou recompose indéfiniment la division socio-sexuée des savoirs et des formations [...] De telles transformations dans le système scolaire ne dépendent pas seulement d'une volonté politique, mais aussi d'une volonté partagée par une majorité d'acteurs du système scolaire, de promouvoir une véritable égalité entre les sexes, ce qui ne veut pas dire seulement un programme d'éducation à la citoyenneté incluant l'égalité des sexes – même si c'est déjà un progrès – mais qui se traduise surtout par des changements dans les contenus de savoir transmis et une formation des enseignants sur cette question [...] Mais le veut-on vraiment?

En effet, il semble aujourd'hui difficile de nier que le seul travail de la thématique soit largement insuffisant à déconstruire ces stéréotypes de genre. Le curriculum caché joue un rôle fondamental et, pour en limiter les effets, il semble indispensable de porter une attention constante à la conduite de classe et à la manière dont les stéréotypes portés par les enseignant-es peuvent agir sur les élèves.

Des lors, il conviendra de dépasser le seul enseignement thématique de l'égalité pour mettre en place une série de dispositifs qui relèveront des gestes professionnels de l'enseignant-e, des contenus d'enseignement, du choix et de l'utilisation des supports d'enseignement et du désamorçage des mécanismes venant renforcer les effets des stéréotypes sur les performances des élèves de sexe féminin. Ces dispositifs ont été sélectionnés après un état des lieux des champs d'expression et de renforcement des stéréotypes de genre, et constituent autant de

leviers d'action dont disposent les enseignant-es pour participer quotidiennement à la déconstruction de ces stéréotypes.

1.1 Des gestes professionnels permettant la mise en place d'un « effet maitre » favorable à l'égalité filles-garçons.

1.1.1 Une répartition du temps d'attention quantitativement et qualitativement équivalente pour les filles et les garçons.

Plusieurs gestes professionnels des enseignant-es ont été identifiés comme venant renforcer, dans le cadre même de la classe, les inégalités entre les filles et les garçons. Dès lors, il conviendra d'agir en premier lieu sur ces gestes pour créer dans la classe un effet-maitre favorable à une plus grande égalité entre les filles et les garçons.

Une inégale distribution de la parole, dans la classe, tant quantitative que qualitative en faveur des garçons, est le premier de ces gestes.

Des différences quantitatives ont été mises en évidence par Spender (1982) et Kelly (1988) dans le volume global d'attention accordé aux élèves. La règle en vigueur est alors celle du « deux tiers – un tiers », un tiers du temps des enseignant-es étant accordé aux élèves de sexe féminin contre deux tiers de ce temps aux élèves de sexe masculin (Spender, 1982). Les analyses plus récentes (Kelly, 1988) tendent quant à elles à réduire ce différentiel, 46% du temps des enseignant-es étant consacré aux élèves de sexe féminin contre 54% aux élèves de sexe masculin. Quoi qu'il en soit, les élèves de sexe masculins bénéficient d'un plus grand temps d'attention, temps qui doit être mis en regard avec le temps des élèves passé en classe. Les différences de temps accordées aux filles et aux garçons se cumulent au cours de la scolarité, les garçons recevant de fait trente-six heures de cours de mathématiques de plus que les filles entre le début de l'école primaire et la fin de la seconde année de collège (Eccles & et Jacobs, 1986).

La nature de ce temps plus long consacré aux garçons prend de multiples visages : les enseignant-es s'adressent davantage aux garçons, les interrogent plus, passent plus de temps à attendre leurs réponses (Leder, 1990), à les aider (Spender, 1982) et les garçons reçoivent un enseignement plus personnalisé, les filles étant globalement perçues comme un groupe tandis que les garçons le sont comme une somme d'individualités (Spender, 1982 ; Stanworth, 1983).

D'un point de vue qualitatif, là encore, les temps d'attention accordés aux filles et aux garçons sont différents. Les garçons apportent davantage de solutions nouvelles tandis que les filles sont sollicitées pour des remobilisations. Pourtant, les garçons reçoivent davantage de critiques à la fois relatives à leur comportement, mais également à leur travail, tandis que les remarques des enseignants-es concernant l'apparence physique des élèves sont presque exclusivement réservées aux filles, suggérant du même coup qu'il s'agit là de quelque chose d'essentiel pour elles (et non pour les garçons) (Browne & France, 1985). Les garçons bénéficient quant à eux d'un nombre plus important de contacts pédagogiques et d'encouragements (Kelly, 1985 ; Lafrance, 1991). Les compliments reçus par les garçons portent presque exclusivement sur leurs performances scolaires tandis que ceux reçus par les filles portent davantage sur leur comportement et le soin apporté à leur travail. En ce qui concerne les retours négatifs, deux tiers de ceux faits aux filles portent sur leurs performances scolaires tandis que ce type de retour ne représente qu'un tiers des retours faits aux garçons, les autres retours portant sur un défaut de comportement, d'attention ou de travail. Cette utilisation plus rare et plus discriminante des appréciations négatives faites aux filles conduit ces dernières à leur accorder un caractère informatif majeur sur leur niveau de compétence, tandis que l'utilisation plus fréquente et plus diversifiée de ces appréciations faites aux garçons les amènent à accorder moins d'importance à leur portée évaluative. Les échecs des élèves sont également perçus par ces derniers de manière différente en fonction de leur sexe : pour les garçons, ils apparaissent comme liés à un défaut de travail ou de motivation tandis que les filles les attribueront à des facteurs stables et non contrôlables tels qu'un manque d'aptitude.

Il importe donc de rééquilibrer, en classe, les temps d'attention et de parole accordés aux élèves des deux sexes. Cela ne va pas sans peine dans la mesure où les interactions entre les élèves et les enseignant-es ne sont pas initiées uniquement par les enseignant-es mais également par les élèves. Or, les différences de socialisation entre les filles et les garçons ont, dès le plus jeune âge, conduit les filles à se montrer plus discrètes, plus réservées et moins insistantes dans leurs interactions avec l'enseignant-e que les garçons. Rééquilibrer les temps de paroles implique donc une gestion stricte des prises de parole en classe, en limitant pour les élèves la possibilité de prendre l'initiative d'une prise de parole, initiative qui devra

être autant que possible réservée à l'enseignant·e. Cependant, là encore, les enseignant·es devront être en mesure de savoir précisément (par exemple en notant systématiquement les élèves qu'ils ont interrogé·es, en pointant par exemple leur nom sur une fiche tout au long de la journée) quelle proportion de filles et de garçons ont été sollicité·es (une grille d'observation est proposée dans l'annexe 13). Ce dispositif peut être relativement lourd à mettre en place, notamment dans une classe présentant un fort déséquilibre entre filles et garçons. Cependant, la norme implicite étant celle consistant à favoriser les garçons dans les interactions, une telle comptabilité est absolument nécessaire, les enseignant·es pouvant facilement avoir le sentiment de délaisser les garçons lorsque les interactions sont également réparties en termes quantitatifs. Une autre possibilité (complémentaire à la précédente) consiste à tirer au sort les élèves interrogé·es dans des situations où tou·te·s les élèves de la classe sont supposé·es être capables de répondre aux questions posées (cas des remobilisations).

Un rééquilibrage qualitatif s'impose également. Là encore, l'utilisation d'une grille d'observation sera également nécessaire pour que les enseignant·es puissent être en mesure de rééquilibrer la nature de leurs interactions avec les élèves au fil de la journée.

1.1.2. Un usage non discriminatoire de la langue.

Le langage, les pratiques langagières et les conduites discursives de l'enseignant·e jouent également un rôle central dans le sentiment de représentation et d'implication des élèves de sexe féminin. En effet, l'emploi du seul masculin supposé générique a pour effet d'exclure symboliquement ou de reléguer au second plan les lectrices ou auditrices qui peuvent se sentir exclues ou non concernées. Un usage d'une langue non discriminatoire est donc indispensable à un égal sentiment de représentation et d'implication des filles et des garçons, qui doivent se sentir comme étant également concerné·es par les programmes, discours d'accompagnement et manuels.

Ce choix est conforme à la législation française et aux recommandations européennes en vigueur.

En droit interne, ce choix se fonde principalement sur :

- la circulaire du Premier Ministre du 6 mars 1998 (Jospin, 1998) relative à la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre, qui réitère la circulaire du Premier Ministre du 11 mars 1986 (Fabius, 1986).
- le Guide officiel de la République française d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions (Cerquiglini, 1999)
- la législation en vigueur, qui oblige à rédiger de manière non discriminante les offres d'emploi (articles L. 1132-1 et L. 5321-2 du Code du Travail, article 225-1 du Code pénal).

Au niveau communautaire, la recommandation du Conseil de l'Europe invite à « l'élimination du sexisme dans le langage » et promeut « un langage reflétant le principe d'égalité entre les femmes et les hommes » (Comité des Ministres du Conseil de l'Europe, 2007).

Cet usage non discriminatoire de la langue s'est développé dans plusieurs champs.

S'agissant du lexique utilisé, l'emploi du mot « homme » au sens d' « être humain » en général a été abandonné, au profit de synonymes ou de périphrases (« humain », « personne », « individu », « femmes et hommes »), y compris à l'écrit, la distinction entre « homme » (« individu de sexe masculin ») et « Homme » (la majuscule ayant vocation à montrer qu'il s'agit de l'être humain) n'apparaissant pas comme suffisamment significative à des élèves de cycle 3. La dimension universelle du terme « homme » ou du masculin a également été récusée et son défaut d'universalisme mis en évidence quand son utilisation avait pour effet de masquer l'exclusion du féminin : ainsi, le dit « suffrage universel masculin » de 1848 a été présenté comme « masculin » et non « universel », le véritable suffrage universel n'étant obtenu qu'en 1944, lorsque les femmes (c'est à dire la moitié de la population en âge de voter) deviennent électrices et éligibles.

Par ailleurs, lorsque l'emploi du terme était contraint par son usage historique (comme avec *La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*), l'attention des élèves a été attirée sur l'ambiguïté de ce terme, ses effets et il a été commenté. Dans le cas précis de la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, les élèves ont été invités à comparer ce texte à la *Déclaration des droits de la femme et de la*

citoyenne pour mettre en évidence l'inégalité des droits des hommes et des femmes maintenue par les conquêtes de la Révolution Française.

L'utilisation faite du terme « homme » en français a également été mise en perspective avec ses équivalents dans d'autres langues (*Mensch* en allemand et *human* en anglais) pour bien montrer que l'usage du même terme en français pour « être humain » et « individu de sexe masculin » n'est pas universel.

Lorsque un nom était utilisé au pluriel ou au masculin, les élèves ont systématiquement été invités à s'interroger sur la présence des femmes, leur inclusion dans le terme générique masculin ou pluriel ou leur absence n'étant jamais considérée comme étant naturelle mais présentée comme une des conséquences d'un état inégalitaire des droits.

De la même manière, l'expression « la femme » a elle aussi été refusée, car elle est porteuse de représentations stéréotypées et entretient l'idée d'un universel féminin dans lequel se fondraient les identités individuelles. Si l'expression « l'homme » peut être comprise en français comme « l'être humain », l'expression « la femme » contribue quant à elle à la création d'une catégorie autonome ne se confondant pas avec celle de « l'humain » et participe à creuser l'écart symbolique et politique qui existe entre les femmes et les hommes.

S'agissant de la syntaxe, l'emploi du masculin seul a été écarté, et son pendant féminin lui a été systématiquement associé ; on ne parle ainsi pas de « la formation du citoyen » mais de la « formation du citoyen et de la citoyenne », le terme masculin et le terme féminin apparaissant dans leur ordre alphabétique, afin d'éviter à la fois la galanterie (dont le sexisme ambivalent participe à entériner les stéréotypes) et l'effet de « deuxième sexe ». S'agissant des noms épiciques, ce sont les pronoms anaphoriques qui ont été utilisés pour marquer la présence des deux sexes. Les formes conjointes ont également été utilisées pour éviter les répétitions ; aucune norme ne prévalant actuellement dans le français écrit, la forme utilisant un point haut (les collegien·nes) a été choisie et présentée aux élèves et pour être utilisée tout au long de l'année², à l'exception des cas présentant une alternance

² La graphie des noms au féminin et au masculin à l'écrit a fait, et fait encore l'objet de nombreux questionnements.

- Les parenthèses (les collégien(ne)s) sont aujourd'hui largement rejetée, avant tout pour des raisons symboliques.

syllabique, pour lesquels la barre oblique introduit plus visiblement les deux suffixes (instituteur/trice). Une fois un signe graphique incluant le féminin retenu, la question du pluriel a du être résolue. Nous avons retenue, pour la présenter aux élèves, la manière la plus simple de le marquer, qui consiste à adjoindre la marque du pluriel à la dernière lettre du mot graphique (les étudiant·e, les étudiant·es).

Le but de ces pratiques n'est bien évidemment pas de féminiser la langue mais de lutter contre les discriminations, en écartant autant que possible les tournures ou expressions invisibilisant les femmes.

Le choix d'un usage non discriminatoire de la langue n'est en rien une « fantaisie militante » ou une novlangue mais une réponse, fondée sur les évolutions sociétales et sur l'affirmation de l'égalité des femmes et des hommes, à la masculinisation de la langue entreprise au XVII^{ème} siècle. La masculinisation de la langue française est en effet une entreprise relativement récente, les premières offensives datant des années 1600-1630, sous les influences conjointes de Malherbe, qui n'a toutefois jamais écrit de quelconque traité sur la question, mais qui fut l'un des premiers auteurs à renoncer à l'accord de proximité pour employer l'accord masculin universel, et de Vaugelas, qui se fait l'écho du refus exprimé par Malherbe de l'accord de proximité, se fondant sur la plus grande noblesse du genre masculin pour justifier le changement de la règle d'accord (Vaugelas, 1647).

À la même période se sont multipliées les propositions visant à faire disparaître les finales féminines de termes qui, au masculin, se terminent par un e, comme poétesse. Le nom masculin fut alors proposé pour les deux genres (pour poursuivre sur le même exemple ; *poète* se terminant par un e, il fut alors utilisé au masculin comme au féminin). Dès le début du XVIII^{ème} siècle, la réforme masculiniste de la langue est telle que les professions ou fonctions estimées comme propres aux hommes ne pouvaient pas avoir de féminin. Dès lors, on disait (et on écrivait) qu'une

- Le tiret (les collégien·ne·s ou les collégien·nes) n'a pas de valeur symbolique ni d'ambiguïté, mais son utilisation allonge la longueur graphique des mots, pouvant créer un effet de surcharge visuelle, et pose des problèmes de transcription en braille abrégé.

- Le point bas (les collégien·ne·s ou les collégien·nes) est ambigu, car il sert à indiquer la fin des phrases et peut provoquer des difficultés d'emploi dans la plupart des logiciels de traitement de texte, étant automatiquement suivi d'une majuscule.

- Le point médian, ou point haut (les collégien·ne·s ou les collégien·ne·s), utilisé à d'autres fins pendant la Renaissance mais inusité aujourd'hui, ne présente aucune ambiguïté et reste d'un usage relativement aisé (une touche de raccourci clavier existant sur la plupart des logiciels de traitement de texte). C'est donc cette forme qui a été retenue pour être présentée aux élèves.

femme est poète, philosophe, médecin, auteur, ou peintre ; et non poétesse, philosophesse, médecine, autrice ou peintresse.

Les autres phénomènes (blocage sur la forme masculine des participes présents en fonction verbale, des adjectifs en position d'adverbes, de certains participes passés postposés) sont encore plus tardifs. S'ajoute à cela de grandes entreprises consistant à faire changer de genre certains noms communs en fonction de l'usage qui en est fait. Le nom « aigle » est ainsi un nom féminin (comme tous les noms d'oiseaux dont la lettre finale est un e) jusqu'à ce que Napoléon Bonaparte l'adopte comme emblème en 1804 ; son genre devint alors masculin afin de le rendre plus *conforme* à la fonction qui lui avait été assignée.

Cette évolution de la langue s'inscrit dans un contexte historique qui est loin d'être neutre. Le XVII^{ème} siècle est celui de la progression de la monarchie absolue et de l'intrication profonde des sphères savantes et des sphères du pouvoir. Il était alors tout à fait clair que toute forme de contrôle de la langue était aussi – était *avant tout* – un contrôle politique et social exercé sur les individus. Il n'est donc pas anecdotique que ce soit en 1634 que Richelieu fonde l'Académie française, en confiant officiellement à ses membres la tâche de confectionner un dictionnaire de langue française (jusqu'alors, il existait essentiellement d'utiles dictionnaires de traduction, qui ne s'occupaient ni de définir les mots ni de justifier leur genre). Cependant, la dérive masculiniste de cette réflexion sur la langue n'avait rien d'inévitable, bien que les académiciens soient alors tous de sexe masculin, mais elle est le résultat du contexte social, politique et culturel français de cette période, marquée par deux phénomènes essentiels.

Le premier de ces phénomènes est l'apparente sortie des femmes de la vie politique. L'arrivée au pouvoir d'Henri IV, à l'issue de la dernière guerre civile du XVI^{ème} siècle, avait été préparée par une intense propagande en faveur de la loi salique (donc de primogéniture mâle); une fois le roi installé sur le trône, les masculinistes pensaient en avoir fini avec la « gynécocratie »³ qui avait, à leur sens, si souvent marqué ce siècle. Or deux nouvelles régentes parviennent au pouvoir au XVII^{ème} siècle, entraînant comme leur prédécesseuses le renforcement du groupe des femmes à la cour. Si, en 1630, après la Journée des Dupes, la condamnation à

³ Ce terme, popularisé par Bodin (1583) désigne les systèmes politiques dont le pouvoir est entièrement détenu par les femmes.

l'exil de Marie de Médicis laisse croire un temps que les femmes sont définitivement écartées du pouvoir, Anne d'Autriche prend les commandes de l'État en 1643 et les conserve jusqu'à ce que son fils prenne le pouvoir en 1661. Si cette date marque la fin du « féminisme d'État » (Viennot, 2008, p.124), personne n'est capable d'avoir cette analyse au XVII^{ème} siècle, d'autant que la puissance des femmes de la cour est encore grande dans les premières décennies du règne du roi Soleil.

Le second phénomène est l'installation inexorable des femmes sur le terrain des lettres – terrain revendiqué par les hommes comme leur appartenant en exclusivité – à partir des années 1630. De Valois, Scudéry, La Fayette, Deshoulières, Aulnoy connaissent un franc succès, bien que toute une série de dispositions participent à écarter les femmes du champ des savoirs : exclusion des lieux d'enseignement secondaires et supérieurs, exclusion des institutions qui dispensent la reconnaissance, exclusion des carrières qui permettent de s'adonner aux lettres... Cela ne suffit pas à faire disparaître les femmes des lettres et elles sont nombreuses à jouir d'un réel succès d'estime.

L'utilisation de la langue devient alors un rouage, certes symbolique, mais essentiel, dans l'affirmation de la domination masculine et permet de maintenir cette domination dans l'ensemble des champs de la société (puisqu'il n'en existe pas un seul qui puisse échapper au langage), et donc de travailler à maintenir la domination masculine sur des terrains où elle pouvait sembler en passe de reculer.

Ce qui pourrait être qualifié de masculinisme linguistique est donc relativement récent, et a été instauré dans le but affirmé d'écartier les femmes des sphères du savoir et du pouvoir. Revenir sur ce masculinisme n'est donc pas l'affirmation d'une volonté réactionnaire ou une complexification inutile de la langue. Bien au contraire, l'objectif de cet usage non discriminatoire de la langue est de répondre à l'affirmation de l'objectif d'égalité, répété à maintes reprises dans les Instructions Officielles, qui implique que les programmes scolaires, les manuels et les contenus d'enseignements s'adressent à toutes et à tous, filles et garçons, femmes et hommes, dans toutes les disciplines, tous les domaines et dans tous les niveaux d'enseignements, de la maternelle à l'université. Sauf à accepter et défendre une vision masculiniste, et donc restrictive, de la culture et des savoirs, il est fondamental de tenir compte de la mixité qui a été nécessaire à la construction de la culture et à l'élaboration des savoirs transmis par l'École, ainsi que de la mixité du public auquel

cette transmission s'adresse, en considérant chaque personne composant ce public de manière égale et s'adressant également à chacun·e. C'est à cette seule condition, qui rend le rôle des femmes visible et leur permet de se sentir également concernées par le discours porté par l'École, que l'égalité pourra être effective, et ne se limitera pas à la seule mixité des élèves.

Au-delà de l'étude engagée dans ce mémoire, cela implique donc une acculturation des enseignant·es à ces pratiques langagières et discursives, et donc une formation de ces enseignant·es, laquelle ne peut être prise en charge que par les ESPE. Faute de formation et de conscientisation de l'invisibilité du féminin dans les contenus d'enseignement et dans la langue, les enseignant·es ne peuvent en effet faire autre chose que de reproduire et perpétuer l'invisibilisation des femmes et le masculinisme des enseignements.

1.2 Des contenus d'enseignement participant activement à la déconstruction des stéréotypes de genre

1.2.1. Des contenus d'enseignements mis au service de l'égalité des filles et des garçons

La question de l'égalité des filles et des garçons a été intégrée à l'ensemble des contenus d'enseignement traités en classe.

En histoire, la place des femmes dans les événements étudiés en classe a fait l'objet d'une attention particulière. Le rôle de Louise Michel durant la Commune de Paris (thème 1), le travail des femmes durant l'industrialisation de la France (thème 2) ou les conséquences de la Première Guerre Mondiale sur l'arrivée massive des femmes dans le monde du travail (thème 3) ont ainsi fait l'objet de séances d'enseignement spécifiques.

De la même manière, en géographie, l'étude du réseau autoroutier en France (thème 1 : se déplacer) a été l'occasion de rappeler (par un bref extrait documentaire) l'existence de femmes chauffeuses de poids-lourds, tandis que le thème 2 « Mieux habiter » a permis de mettre en évidence avec les élèves les inégalités d'accès aux aménagements publics urbains et les différences entre les manières d'appréhender la ville et de circuler entre les hommes et les femmes.

Les élèves de CM2 l'école Sainte Cécile (classe-test) ont par ailleurs participé au projet Mission X, dont la vocation est d'aborder en classe les questions de lutte

contre l'obésité, en s'appuyant sur le modèle de l'astronaute se préparant à partir en mission spatiale (entraînement sportif et hygiène alimentaire). Dans ce cadre, les élèves imaginent partir en mission spatiale et, pour bien se préparer physiquement et psychologiquement, participent à des missions sportives et scientifiques (nutrition) et partagent leurs « aventures » avec des élèves du monde entier, sur un blog dédié. Le projet Mission X a été l'occasion d'analyser les différences entre les normes sociales relatives à l'apparence physique des femmes et celles relatives à l'apparence physique des hommes, on montrant comment le corps des femmes, et notamment le poids des femmes, était l'objet d'une pression sociale permanente faite d'injonctions et de normes très largement écartées des notions de santé et de bien-être. Par ailleurs, le travail sur l'entraînement de Thomas Pesquet a été permis de rappeler le rôle de Claudie Haigneré et de travailler sur le discours qu'elle a prononcé à l'occasion du congrès scientifique des enfants, le 11 mai 2013 à la Cité de l'espace de Toulouse, dans lequel elle revient notamment sur le rôle que peuvent jouer les femmes dans la conquête de l'espace et les mécanismes structurels qui écartent les femmes de la profession de spationaute.

En sciences, les occasions de mettre en avant le rôle des femmes scientifiques ont été multipliées.

En musique, une chanson en lien avec la thématique de l'égalité des femmes des hommes proposée aux élèves au cours de chaque période.

Clémence en vacances (Anne Sylvestre, 1977, annexe 1) aborde la question de l'inégale répartition des tâches ménagères au sein du couple hétérosexuel.

La Marseillaise des cotillons (les Vésuviennes, 1848, annexe 2) rappelle le défaut d'universalisme de la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* de 1792 et enjoint les femmes à défendre leurs droits.

L'Hymne des Femmes ou *Hymne du MLF* (anonyme, 1971, annexe 3) a été l'occasion d'aborder en classe, dans une perspective historique, la deuxième vague du féminisme et le mouvement de libération des femmes entre 1968 et 1975.

Frangines (Anne Sylvestre, 1989, annexe 4) rappelle la nécessité de la solidarité entre les femmes dans la lutte pour l'égalité.

Garçon manqué (Juliette, 2004, annexe 5) aborde enfin la question des stéréotypes de genre dans les pratiques ludiques.

De la même manière qu'en musique, en cinéma, un film permettant de traiter de la thématique de l'égalité des femmes et des hommes ou de la question du stéréotype de genre a été visionné à chaque période avec les élèves et exploité en classe. Les films ayant été retenus sont les suivants :

Joue-la comme Beckham (2002) permet d'aborder la question des stéréotypes de genre dans les pratiques ludiques et sportives en mettant en scène Jessminder Bhamra, une adolescente d'origine punjabi et de confession sikh, vivant à Hounslow, dans la banlieue de Londres. La jeune fille est passionnée par le football et voue une adoration sans failles à David Beckham. Si elle pratique le football en amateur, ses parents désapprouvent vivement cette activité et ont un avis très strict sur le comportement que doit avoir une jeune fille, qui exclut totalement le sport.

Cette thématique est abordée de manière symétrique dans *Billy Elliot* (2000), dont le héros éponyme est un enfant âgé de onze ans en 1984 et habitant une ville minière du comté de Durham, dans le Nord-Est de l'Angleterre. Il vit avec son père, son grand frère et sa grand-mère et sa mère est décédée. Son père et son frère font le même métier que tous les hommes du voisinage : mineur. Billy, lui, va à l'école, et prend des cours de boxe après la classe. Son père l'y accompagne et l'encourage vivement dans cette pratique, croyant qu'une réussite dans ce domaine les sortirait de l'embarras financier dans lequel ils se trouvent (le père et le frère de Billy sont alors en grève). Mais Billy préfère faire de la danse, avec les filles qui pratiquent à l'autre extrémité du gymnase où ont lieu les cours de boxe, et s'y consacre en le cachant à son père.

Ces deux films ont permis de mettre en évidence les stéréotypes de genre qui pèsent sur les pratiques ludiques et sportives des enfants ainsi que de montrer combien les croyances et préjugés pouvaient être limitants pour tou-te-s, et mettre en difficulté celles et ceux qui souhaitent s'affranchir de la norme de genre.

Tomboy (2011) a permis d'aborder la question de l'identité de genre et plus généralement de l'expression de genre en mettant en scène Laure, une jeune fille de 10 ans qui, après le déménagement de ses parents, arrive dans un nouveau quartier. Elle y fait la connaissance de Lisa et de son groupe d'amis à qui elle dit se nommer Mickaël et être un jeune garçon. Elle joue alors au football torse nu, se baigne en caleçon et adopte des comportements stéréotypiquement masculins.

Wadjda (2013) a servi de support à une réflexion sur les différences entre l'éducation proposée aux filles et aux garçons, d'abord en Arabie Saoudite, mais également en France, en mettant en évidence les interdictions et les injonctions auxquelles étaient soumises les filles, et que ne subissaient pas les garçons. Ce film a pour protagoniste une petite fille, Wadjda, qui ne rêve que d'une chose : s'acheter un vélo pour faire la course avec son ami Abdallah. Mais au royaume wahhabite, les bicyclettes sont réservées aux hommes. Wadjda se voit donc refuser par sa mère la somme nécessaire à cet achat. Déterminée à trouver l'argent par ses propres moyens, Wadjda décide alors de participer au concours de récitation coranique organisée par son école, dont le premier prix est la somme tant désirée.

Enfin, *Les Figures de l'ombre* (2016) a été l'occasion de s'intéresser au rôle joué par les femmes afro-américaines dans la conquête de l'espace et à la double oppression dont celles-ci étaient victimes, en tant que noires et en tant que femmes. Ce film est une adaptation du livre *Hidden Figures* de Margot Lee Shetterly mettant en scène la physicienne, mathématicienne et ingénieure spatiale américaine Katherine Johnson qui a contribué aux programmes aéronautiques et spatiaux de la National Aeronautics and Space Administration (NASA). Réputée pour ses compétences en navigation astronomique, elle a calculé les trajectoires du programme Mercury et de la mission Apollo 11 vers la Lune en 1969.

L'enseignement moral et civique apparaît enfin comme la discipline privilégiée de l'éducation à l'égalité des femmes et des hommes, la thématique « le droit et la règle » des Instructions officielles (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015a) faisant apparaître dans les connaissances, capacités et attitudes visées « Respecter tous les autres et notamment appliquer les principes de l'égalité des femmes et des hommes » avec pour objets d'enseignement « l'égalité entre les filles et les garçons », « la mixité à l'école » et « l'égalité des droits et la notion de discrimination ». Deux séquences dédiées à ces thématiques ont donc été menées en classe sur les notions de stéréotypes et préjugés, l'une concernant uniquement les stéréotypes de genre (annexe 6), l'autre traitant également des stéréotypes racistes, homophobes et grossophobes (annexe 7).

1.2.2. L'apport singulier de l'éducation physique et sportive à l'égalité des filles et des garçons

L'Éducation Physique et Sportive (EPS), qui met en jeu des compétences sportives, certes, mais également sociales et relationnelles et fait par ailleurs l'objet d'une gestion de classe particulière doit faire l'objet d'une analyse spécifique. L'enjeu ici est de mettre en évidence que l'EPS n'est pas en elle-même vectrice d'égalité, et qu'une pratique non étayée théoriquement de l'EPS aura pour effet de renforcer les stéréotypes de genre, ainsi que de montrer comment, par une mise en œuvre pensée dans ce sens, l'EPS peut contribuer à la déconstruction des stéréotypes de genre.

La pratique des Activités Physiques, Sportives et Athlétiques (APSA) n'est pas ontologiquement porteuse d'égalité et elle peut porter et entretenir des stéréotypes sexistes (tel ou tel sport serait « masculin » tandis que tel autre serait « féminin » par nature), homophobes (les injures à l'encontre des joueurs dans les stades sont à ce titre particulièrement symptomatiques de ce phénomène), générant du même coup bon nombre de discriminations. En effet, le sport, ses valeurs et sa pratique ne permettent pas l'inclusion de manière systématique ; au contraire, il s'agit d'une pratique d'affrontement organisant la ségrégation : Le sport fédéral produit de l'exclusion qui peut être historique, réglementaire (âge, sexe, degré de validité, race, poids), et, à plus haut niveau, seuls les meilleurs s'affrontent, les moins bons ayant été de fait exclus de la compétition.

Il est donc nécessaire, pour la mettre en œuvre, de s'interroger sur les conditions d'une pratique inclusive et porteuse de valeurs d'égalité. La ségrégation est en effet intériorisée et les pratiques d'exclusion sont devenues structurantes d'un rapport à la pratique sportive. Or l'égalité suppose une attitude et des actions non discriminantes malgré la perception d'un monde pluriel, le plus souvent hiérarchisé, ainsi qu'une prise en compte solidaire des personnes les plus vulnérables (y compris en situation de handicap, ces personnes étant exclues des pratiques sportives généralistes pour n'avoir accès qu'au « handisport »). L'égalité suppose de permettre à chacun-e d'accéder aux mêmes choses malgré ses différences, ce qui, dans le domaine du sport, suppose la mise en œuvre de mécanismes complexes, les différences, et notamment les différences physiques, servant de fondement à l'organisation des pratiques sportives.

Historiquement, le sport apparaît comme un puissant vecteur de maintien des stéréotypes de genre.

En effet, les sports modernes ont été inventés en Angleterre dans le dernier tiers du 19^{ème} siècle, avec, comme jalon historique marquant, l'écriture en 1863 des premières règles du football-association. Il s'agit alors de la première instauration de règles valables pour tous et partout. Ces jeux modernes sont alors des jeux inventés par des hommes pour des hommes, ou, en d'autres termes, sont utilisés pour *devenir un homme*. Ils manifestent une intériorisation des valeurs de la masculinité, l'apprentissage des idéaux libéraux de la conquête, de la performance, de l'affirmation de soi et sont, en fait, des jeux de voyous pratiqués par des gentlemen (notamment en ce qui concerne le football et le rugby). L'histoire du sport constitue donc l'imposition des valeurs de la bourgeoisie dominante à des populations qui en sont initialement exclues. L'idée prédominante alors est celle selon laquelle les femmes sont plus à leur place dans les tribunes que sur le terrain, contemplant les hommes affirmant leur virilité mais ne pouvant prendre part à ces jeux qui, ontologiquement, ne s'adressent pas à elles en tant que pratiquantes du jeu sportif. Les femmes ont ainsi été historiquement privées de la possibilité de jouer à un certain nombre de ces jeux, qui les excluaient réglementairement (le football jusqu'en 1970, la boxe jusqu'en 1998).

Ce n'est que progressivement qu'elles vont participer aux jeux de l'aristocratie et de la haute bourgeoisie, le XX^{ème} siècle s'affirmant comme celui d'une conquête, par les femmes, de cette citadelle masculine.

La participation des femmes à la pratique physique et au sport s'est faite avec lenteur et difficulté car elle a été historiquement soumise à la condition de santé avec tout ce que cela comportait en termes de protection de la capacité reproductive et de dangerosité pour un organisme fragile ou réputé tel. Perçue essentiellement comme génitrice jusqu'à la première moitié du XX^{ème} siècle, on attendait des femmes avant tout – uniquement ? – douceur, grâce et beauté. Les exercices virils étaient donc soigneusement évincés leur son éducation, au profit d'une gymnastique hygiénique et rythmique.

La seconde moitié du siècle verra arriver la mixité sportive, dans un mouvement parallèle à la trajectoire d'émancipation juridique et politique des femmes, qui les

feront se détacher de leur statut de pupille de l'homme, mais également de leur seul statut de mère et d'épouse.

Aujourd'hui, ces connotations se perpétuent et les jeux sportifs sont des lieux d'apprentissage et de renforcement des rôles sexués. La culture de la fragilité est toujours présente, associée au devoir des femmes de développer la grâce ; le rapport à l'effort fait entrer l'homme dans le modèle de la masculinité tandis qu'il est décrié chez la femme.

Par ailleurs, l'accès à la pratique sportive, aux fonctions officielles dans les clubs et les fédérations et à la médiatisation sont moindres chez les femmes, ce qui engendre un déficit d'identification pour les filles vis à vis des sportives. En effet, les femmes restent, aujourd'hui, peu représentées dans le sport. En France, les femmes licenciées d'un club sont deux-mille-quatre-cents aux côtés de leurs quatre-mille-six-cents homologues masculins, soit 2 % de plus qu'il y a dix ans. Lentement, les femmes investissent le sport de haut niveau, tel qu'il est défini par le ministère des sports⁴ mais peinent encore à s'imposer dans les plus hautes instances, ne représentant actuellement 12,5 % des présidents de fédérations.

Enfin, la hiérarchisation des pratiques à l'aune des pratiques masculines du plus haut niveau participe à dévaluer les pratiques sportives féminines, laissant entendre que le sport pratiqué par les femmes vaudrait moins médiatiquement et publicitairement (à l'instar du sport pratiqué par les enfants, les personnes âgées, les personnes en situation de handicap, etc).

Les activités sportives sont ainsi, encore aujourd'hui, connotées selon le genre, les « sports d'hommes » impliquant la force et l'engagement tandis que les sports de femmes ont une visée esthétique plus essentielle. Ce discours nourrit

⁴ Le sport de haut niveau représente l'excellence sportive. Il est reconnu par différents textes législatifs et réglementaires et par la charte du sport de haut niveau qui consacrent l'exemplarité du sportif de haut niveau.

Le sport de haut niveau repose sur des critères bien établis qui sont :

- ▶ La reconnaissance du caractère de haut niveau des disciplines sportives
- ▶ Les compétitions de référence
- ▶ La liste des sportifs de haut niveau
- ▶ Les parcours de l'excellence sportive

implicitement l'idée selon laquelle les hommes et les femmes seraient faits pour certains sports.

À l'école également, les filles accèdent peu à peu à la possibilité d'avoir une pratique sportive identique (du moins en théorie) à celle des garçons et elles ont été historiquement longtemps écartées des APSA pratiquées par les garçons.

Les Instructions Officielles de 1923 (Ministère de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts, 1923) précisent ainsi que «tout ce qui vient d'être dit pour les garçons, convient aux filles. Il appartient aux instituteurs de choisir les jeux et les mouvements les mieux adaptés au sexe féminin [...] Le programme et la méthode sont identiques dans les écoles de filles et dans les écoles de garçons». Les APSA proposées aux filles sont donc ainsi les mêmes que celles proposées aux garçons, à l'exception des exercices de force et de combat.

Les Instructions Officielles de 1925 (Doumergue, 1925) rappellent cependant que «les femmes ne rechercheront pas les exercices qui demandent un certain développement de la force. [...] La femme n'est point construite pour lutter mais pour procréer». Si les petites filles ont la possibilité de faire, globalement, les mêmes activités que celles proposées aux garçons, c'est parce que l'EPS est alors perçue dans une optique hygiéniste. La petite fille, en tant que future mère, doit être préparée du mieux possible à l'enfantement, grâce aux exercices de renforcement musculaire.

La Seconde Guerre Mondiale et la diffusion en Europe de l'idéologie nazie ne semblent pas étrangères à la vision la femme qui se dessine dans les mentalités à la fin de la première moitié du XX^{ème} siècle, et qui transparait dans les Instructions Officielles de 1941 (Secrétariat d'État à l'Éducation Nationale et à la Jeunesse, 1941) : La jeune fille a, comme le jeune homme, besoin de force, de courage et de maîtrise de soi. Elle doit donc recevoir, comme lui, une éducation générale assurant son plein développement physique, intellectuel et moral. Ainsi, ce qui est exposé pour les garçons dans ce texte est aussi valable dans son ensemble pour les filles. Toutefois, certaines adaptations semblent alors nécessaires, les efforts brusques, violents ou trop prolongés n'étant pas considérés comme adaptés aux femmes. Elles peuvent alors pratiquer entre elles la plupart des sports et des jeux, à l'exclusion du football, de la boxe et du rugby pour les raisons invoquées plus haut. Une place

importante est accordée à l'éducation rythmique qui développe la souplesse et la grâce, qualités considérées alors comme éminemment féminines.

Les Instructions Officielles de 1945 (Ministère de l'Éducation Nationale, 1945) confirment quant à elles la prise en compte de la « spécificité » de la femme. Jusqu'à l'après-guerre, il s'agit avant tout de protéger l'organe utérin, mais également de muscler les abdominaux, de développer la souplesse, la grâce et la beauté. Dans cette même lignée, les Instructions Officielles de 1959 (Ministère de l'Éducation Nationale, 1959. Instructions du 20 juin 1959) témoignent encore du partage social entre hommes et femmes.

Il faut attendre les Instructions Officielles de 1962 (Ministère de l'Éducation Nationale, 1962) pour assister à ce qui semble être une première véritable rupture. L'émancipation sportive est rejointe par l'émancipation féminine qui fait du sport un des moyens de sa libération. Les femmes forcent la porte des stades et des sports dits masculins comme l'haltérophilie, la lutte et le cyclisme. La généralisation de la mixité à tous les niveaux de l'enseignement en 1975 se traduit également dans les cours d'EPS et les filles accèdent dès lors aux pratiques masculines.

Les Instructions Officielles de 1986 (Ministère de l'Éducation Nationale, 1986) s'adressent aux deux sexes, sans distinction. Une évolution des mentalités et du rapport social au sport est alors en œuvre, le corps sportif apparaissant alors comme un nouveau canon de beauté féminin (Marie Josée Perec défile ainsi pour Paco Rabanne en 1993).

Pourtant, les Instructions Officielles 1997 (Ministère de l'Éducation Nationale, 1997) affirment encore que « la mixité doit être encouragée, mais sous peine de produire l'effet inverse des résultats recherchés, elle ne peut être conduite dans l'ignorance des différences ». Cette assertion met en évidence deux missions que les enseignant-es vont devoir remplir pour tenir compte de la mixité. La première renvoie à une étude des différences des deux sexes (au niveau biologique), la seconde encourage à gérer la mixité en mettant en place des stratégies pédagogiques sur les contenus d'enseignement pour contribuer, en conformité avec la loi d'orientation sur l'éducation (Ministère de l'Éducation Nationale, 1989), à l'égalité des chances des filles et des garçons dans leur appropriation des connaissances et des compétences.

L'école, en tant que lieu de socialisation, et donc de diffusion d'idées et de valeurs autour de la question du genre, n'est ainsi pas étrangère à l'intériorisation des normes de genre y compris par les pratiques sportives. Les jeux sportifs de coopération, qualifiés de féminin, sont opposés aux jeux sportifs d'opposition, qualifiés de masculin. En effet, l'école (comme les enseignant-es) n'est pas hermétique au discours social porté sur les réalités corporelles des femmes et des hommes, lesquelles sont en partie apprises à partir d'injonctions, de remarques anodines, de détails (les enseignant-es feront plus facilement un compliment à une petite fille qu'à un petit garçon sur sa tenue vestimentaire ou sa coiffure, renforçant ainsi l'idée que « être belle » est plus important pour une fille que pour un garçon, et que ce qui pourrait porter atteinte à cette beauté, en abimant la coiffure ou les vêtements, est plus dommageable pour une fille que pour un garçon, limitant ainsi l'engagement physique des filles dans les pratiques sportives). Il devient donc nécessaire, dans ce contexte marqué par le clivage des genres dans leur rapport à la pratique de l'EPS, de définir les conditions d'une pratique sportive inclusive.

Les pratiques sportives majoritairement enseignées à l'école sont connotées comme féminines ou masculines, qu'il s'agisse de l'athlétisme, des sports collectifs, de la natation ou de la danse, et cette connotation des pratiques se fait en fonction des modalités de pratique que l'on propose : dès lors que l'on propose une note (ou une évaluation, quelle que soit sa forme) en raison d'une performance, on renforce le stéréotype de genre associé à la discipline. En effet, les garçons, culturellement plus entraînés aux sports collectifs, produiront de meilleures performances, renforçant de ce fait l'idée qu'ils *sont* (sans que les causes de cela ne soient explicitées) meilleurs dans ce domaine, tandis que les filles, qui ont, également pour des raisons sociales et culturelles, plus d'aisance et souvent plus d'entraînement dans les pratiques sportives à visée artistique ou expressive, viendront par leur performance renforcer le stéréotype selon lequel ces disciplines seraient intrinsèquement plus féminines.

Il devient donc nécessaire, si on veut faire des APSA des outils au service de l'égalité filles-garçons, de penser le rapport à la performance, mais également de penser les dispositifs ludiques : Que signifie la performance ? Sur quels critères l'évaluer ? Et que signifient, mais également qu'induisent, les dispositifs d'évaluation mis en place ?

Evaluer non seulement la performance pure, mais aussi, et surtout, les progrès réalisés par les élèves, la capacité, en cycle 3, à anticiper un résultat, à prévoir une stratégie et à la mettre en œuvre sont autant de moyens qui favorisent l'égalité filles-garçons en laissant une bien moindre place à tout ce qui se manifeste dans la performance mais qui n'est rien d'autre que le résultat d'une construction sociale genrée cristallisée autour de la pratique sportive.

En effet, les activités sportives peuvent être pratiquées de différentes manières et rien n'oblige à l'école à suivre le modèle fédéral finalisé par la production d'une performance.

C'est la possibilité d'instaurer un autre rapport à la performance qui peut seule rendre les temps d'EPS inclusifs, en pensant la performance comme un moyen d'épanouissement plutôt que comme un objectif.

Cette démarche impose de mettre en place des dispositifs non excluants, non discriminants et inclusifs, dispositifs qui imposeront, notamment dans les jeux collectifs, mais dans l'ensemble des pratiques sportives d'affrontement (course, saut, etc) un changement de paradigme : il s'agira désormais de jouer *ensemble* plutôt que jouer *contre*.

Cette démarche impose de définir les conditions dans lesquelles les élèves peuvent *jouer ensemble*, de privilégier les jeux de coopérations plutôt que d'affrontement, de ne pas finaliser la pratique par le résultat (identifier un vainqueur suppose en effet d'identifier de multiples vaincus), de centrer les élèves sur les sensations, le plaisir de la pratique, de favoriser la dimension ludique, l'instant, de valoriser les intentions (dans un sport collectif, de valoriser les intentions de marque pour les attaquants, les tentatives d'arrêter la balle pour les défenseurs, donc l'implication des élèves dans le jeu) et les stratégies (toujours dans les jeux collectifs, passer la balle à l'élève la/le mieux placé-e pour marquer et non à celle ou celui dont on suppose qu'elle/il « joue mieux »), de valoriser les comportements de coopération et de dévaloriser les comportements conquérants.

1.3 Des supports d'enseignement utilisés comme outils de déconstruction des stéréotypes de genre

Les supports d'enseignement sont des outils qui véhiculent très souvent des stéréotypes de genre, lesquels sont ainsi présentés aux élèves qui les intègrent d'autant plus qu'ils se manifestent dans un contexte scolaire légitimant les savoirs, y compris ceux qui le sont de manière indirecte et souvent à l'insu des enseignant·es.

Deux grandes catégories de supports d'enseignement ont été identifiées pour être utilisés comme outils de déconstruction des stéréotypes de genre : les supports pédagogiques (manuels scolaires et frise historique) et les ouvrages présents dans la bibliothèque de la classe.

1.3.1. La mise en évidence des stéréotypes de genre présents dans les supports pédagogiques.

Les manuels scolaires véhiculent de nombreux stéréotypes de genre. Un rapport pour Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité (Tisserand et Wagner, 2008) sur l'ensemble des stéréotypes (genre, orientation sexuelle, âge, vieillesse, handicap, origine culturelle réelle ou supposée) présents dans les manuels scolaires a conduit à l'analyse de vingt-neuf manuels de diverses disciplines (français, mathématiques, sciences de la vie et de la terre, anglais, histoire/géographie, éducation civique, sciences économiques et sociales) enseignées au collège et au lycée, dans l'enseignement général et professionnel.

Ce rapport met en évidence le caractère profondément réactionnaire des manuels scolaires, les pratiques sociales se transformant nettement plus rapidement que les représentations sociales qu'ils véhiculent. En dépit de l'évolution de la place des femmes ces cinquante dernières années, les manuels scolaires, dans lesquels elles sont sous-représentées numériquement par rapport aux hommes, en délivrent toujours une représentation anachronique, dans laquelle les femmes s'occupent essentiellement du foyer, des activités domestiques et se consacrent à la maternité, ou, lorsqu'elles ont accès à la vie professionnelle, restent principalement infirmières, sages-femmes ou institutrices.

Les moyens matériels alloués pour cette étude ne permettaient pas de doter la classe de nouveaux manuels choisis sur le seul critère du refus du stéréotype de genre, d'autant plus que certains manuels faisant état de ces stéréotypes restent par

ailleurs de bon support pédagogiques. Les manuels présents dans la classe ont donc été conservés, et utilisés lorsque cela était cohérent avec les objectifs d'apprentissages disciplinaires, mais également utilisés comme outils de déconstruction des stéréotypes de genre, en interrogeant les élèves sur les stéréotypes qui y étaient présents ou en signalant simplement le stéréotype lorsque ce dernier semblait plus difficile à identifier par les élèves ou que le temps imparti à une séance disciplinaire ne permettait pas une longue analyse du stéréotype et de la manière dont il était présenté. Les manuels scolaires peuvent ainsi devenir un outil d'éducation à l'égalité en permettant aux élèves d'apprendre à reconnaître les stéréotypes de genre et à les déconstruire.

La frise chronologique présente dans la classe a également fait l'objet d'une analyse par les élèves, dans le cadre d'une séance dédiée, afin de mettre en évidence le masculinisme des savoirs dont cette frise était la manifestation. Suite à cette analyse, la construction d'une contre-frise chronologique a été entreprise afin de rompre avec ce masculinisme historique (annexe 8).

1.3.2. La création de la bibliothèque alternative

Des livres et albums de qualité et ne diffusant pas de stéréotypes de genre, mettant en scène des héroïnes (et non uniquement des héros) ainsi que des ouvrages ayant été écrits par des femmes ont été mis à la disposition des élèves, qui pouvaient les lire en classe ou les emprunter pour les lire à domicile. Afin de mesurer l'intérêt des élèves pour ces ouvrages, une feuille blanche a été collée à l'intérieur de la couverture et les élèves devaient y écrire leur prénom lorsqu'elles/ils l'empruntaient, suivi d'une croix lorsque l'ouvrage était lu en entier et d'un cercle lorsqu'il était simplement feuilleté ou regardé. Par ailleurs, ces ouvrages n'ont pas été placés dans la bibliothèque de la classe, située au fond de la salle, mais sur une étagère à côté du bureau de l'enseignante afin de lui permettre de percevoir l'intérêt des élèves pour cette bibliothèque. Enfin, la forme de l'album (y compris de l'album pour très jeunes enfants) a été privilégiée pour permettre aux élèves de lire dans les temps d'autonomie (après avoir fini un travail par exemple) qui ne se prêtent pas facilement à la lecture d'ouvrages longs ou difficiles.

Vingt ouvrages ont ainsi été proposés aux élèves. La classe est composée de vingt-cinq élèves, dont dix filles et quinze garçons. Sur les dix filles, une élève allophone

est arrivée en mars ; ses lectures n'ont donc pas été intégrées aux résultats proposés ci-dessous, pour lesquels on considère que la classe ne comporte que neuf filles.

Tableau 1 : Nombre d'ouvrages lus par les élèves en fonction de leur genre

Nombre d'ouvrages lus	Filles		Garçons	
	Nombre de filles ayant lu le nombre d'ouvrages indiqués	Pourcentage (par rapport au nombre total de filles dans la classe)	Nombre de garçons ayant lu le nombre d'ouvrages indiqués	Pourcentage (par rapport au nombre total de garçons dans la classe)
De 0 à 2 ouvrages lus	0	0	0	0
3 ouvrages lus	0	0	1	7%
4 ouvrages lus	0	0	0	0
5 ouvrages lus	0	0	1	7%
6 ouvrages lus	0	0	2	13%
7 ouvrages lus	0	0	3	20%
8 ouvrages lus	0	0	1	7%
9 ouvrages lus	1	11%	0	0
10 ouvrages lus	1	11%	3	20%
11 ouvrages lus	2	22%	1	7%
12 ouvrages lus	0	0	0	0
13 ouvrages lus	1	11%	1	7%
14 ouvrages lus	0	0	0	0
15 ouvrages lus	0	0	1	7%
16 ouvrages lus	1	11%	0	0
17 ouvrages lus	1	11%	0	0
Plus de 18 ouvrages lus	2	22%	1	7%

Les ouvrages ayant été proposés aux élèves sont les suivants :

La Grammaire est une chanson douce (Orsenna, 2001) est le seul roman à avoir été proposé aux élèves. Il a été retenu pour deux raisons : d'une part, le personnage principal de ce court roman est de sexe féminin, il s'agit d'une élève de CM1 ou CM2, et d'autre part, cet ouvrage est (même si cela n'est pas en lien avec l'objet de cette étude) un support efficace pour les apprentissages grammaticaux. Cet ouvrage a fait l'objet d'une lecture offerte aux élèves, à raison de dix minutes tous les jours avant la fin de la journée de classe ; aucun élève n'a emprunté ce roman pour le lire en classe ou hors du temps de classe.

Plusieurs albums ont été sélectionnés car ils rompaient avec la figure stéréotypée proposée des filles dans les contes de fées en montrant des princesses volontaires, libres, capable de choisir leur époux ou de refuser le mariage et endossant un rôle traditionnellement réservé au prince.

La Princesse et le dragon (Munsch, 2005) met en scène la princesse Elisabeth, qui doit épouser le prince Ronald quand un dragon détruit son château de son promis et l'emporte. Elle poursuit et vainc le dragon grâce à son intelligence. Mais le prince, une fois délivré, boude la princesse mal hirsute après son combat. Elle lui rétorque alors : « Tu ressembles à un vrai prince, mais tu n'es qu'un gros nul », et s'en va sans lui.

Huit filles (une seule fille ne l'a donc pas lu) et cinq garçons ont lu ce livre.

La Princesse Finemouche (Cole, 2001) est une princesse qui ne veut pas se marier. Mais, très belle et très riche, elle est convoitée par de nombreux princes. Elle les refuse cependant tous car elle décide de privilégier sa liberté et son indépendance.

Neuf filles (soit toutes les filles de la classe) mais seulement un garçon (qui peut être considéré comme un gros lecteur car il avait lu dix ouvrages par ailleurs) ont lu cet ouvrage.

Péronnille la chevalière (Darriussecq, 2009) met en scène Péronnille, une jeune fille d'une grande force et d'une grande intelligence, exerçant la profession de chevalière. Elle tombe amoureuse d'un jeune prince qui joue de la mandoline et dont la reine mère décide de faire passer trois épreuves à Péronnille. La jeune chevalière surmonte aisément ces épreuves mais, le prince ne lui accordant aucun regard, elle

décide de s'en aller, ayant déjà accompli de grandes choses et n'éprouvant pas le besoin d'être mariée pour exister socialement.

Neuf filles (donc toutes les filles de la classe) mais seulement deux garçons (eux aussi à classer parmi les gros lecteurs, puisqu'ils avaient chacun lu plus de dix ouvrages par ailleurs) ont lu cet album.

Les filles ont ainsi montré un très grand intérêt pour cette thématique, qui a été au contraire largement délaissée par les garçons. Des entretiens avec les élèves auraient été nécessaires pour comprendre ce différentiel d'intérêt en fonction du genre de l'élève, mais l'objet de cette étude n'était pas d'établir des corrélations entre genre et pratiques de lecteur/ice, mais de s'assurer de la réalité de la mise en œuvre du dispositif auprès des élèves (soit, en d'autres termes, de vérifier que les élèves aient bien tous lu au moins certains des ouvrages proposés). On peut toutefois supposer que le stéréotype de genre selon lequel « les princesses c'est pour les filles » a joué à plein en écartant les garçons de ces lectures

Les stéréotypes de genre relatifs aux pratiques ludiques et sportives sont déconstruits dans trois des albums proposés aux élèves.

Dinette dans le tractopelle (Christos, 2013) est un album destiné à de très jeunes enfants (à partir de quatre ans). Il est donc abordable y compris par les élèves en difficulté, ou ne souhaitant pas passer un temps trop long à lire. La thématique qui y est traitée est celle des stéréotypes de genre dans les pratiques ludiques : dans un catalogue de jouet dont les pages bleues contiennent les jouet « pour garçons » et les pages roses les jouet « pour filles », un robot aimerait jouer à la dinette tandis qu'une poupée rêve d'aventures. L'enfant à qui appartient ce catalogue déchire malencontreusement la page bleue où vit le robot et sa mère la recolle par erreur dans les pages roses. Le robot peut alors faire la connaissance des poupées et tous les jouets finissent par se mélanger.

Cet album a été lu par sept filles et quinze garçons (soit la totalité des garçons de la classe). Sa simplicité, la qualité de ses illustrations et la référence au « tractopelle » dans le titre semblent être des critères ayant joué un rôle important dans son attractivité auprès des garçons.

A quoi tu joues ? (Roger, 2009) est un album photographique qui traite des stéréotypes de genre dans les pratiques ludiques. Il a été lu par sept filles et treize garçons.

Vive la danse (Lévy, 2016) met en scène Hector, un petit garçon très énergique que ses parents décident d'inscrire à un cours de ballet. D'abord un peu honteux, Hector tombe sous le charme de ce sport gracieux et exigeant. Son père s'inquiète alors de ce que son entourage risque de penser de la passion de son fils, qui devra aider ses parents à dépasser leurs préjugés. Là encore, il s'agit d'un album à destination de jeunes enfants, se lisant rapidement et facilement. Il a été lu par sept filles et douze garçons.

La thématique des droits des femmes et des filles a fait l'objet d'un traitement singulier dans la littérature de jeunesse.

Malala, pour le droit des filles à l'éducation (Frier, 2015) est un album biographique qui raconte l'histoire de Malala, venue au monde en 1997 dans une modeste maison en face de l'école que son père a créé à Mingora, dans la vallée du Swat, au Pakistan. Si parents se réjouissent de sa naissance autant qu'ils se réjouiraient de celle d'un garçon, Malala est rapidement confrontée à l'arrivée des talibans qui refusent aux filles le droit d'aller à l'école. Malala se révolte alors et son combat en faveur du droits des filles à l'éducation lui vaut de recevoir, à l'âge de dix-sept ans, le prix Nobel de la paix. Cet album a d'abord été lu à la classe dans le cadre d'une séquence d'enseignement moral et civique sur les droits des enfants et a servi de support à un débat réglé avec les élèves. Plusieurs questions ont été soulevées au cours de ce débat, qui a notamment permis de mettre en évidence que si l'oppression des femmes était parfois très visible, comme dans le Pakistan des talibans, cette inégalité de traitement entre les femmes et les hommes n'était en aucun cas l'apanage d'une culture ou d'une religion, et qu'en France aussi, les femmes étaient victimes d'inégalités. Le débat s'est clôturé sur ce point et les élèves ont eu à mener des recherches, en trinôme, sur les inégalités entre les femmes et les hommes en France (inégalités salariales, répartition des tâches ménagères, « taxe rose », accès à l'enseignement supérieur, représentation des femmes dans le cinéma et dans la littérature). Bien qu'ayant été lu en classe, il a été relu individuellement par toutes les filles de la classe qui l'ont emprunté, tandis que seuls deux garçons y sont retournés après la lecture collective.

La Déclaration des droits des filles (Brami, 2014a) et la *Déclaration des droits des garçons* (Brami, 2014b) sont deux albums venant contredire les stéréotypes de genre par l'affirmation du droit, pour chaque enfant, de ne pas se conformer aux stéréotypes dont ils/elles pourraient être la cible. Dans le premier de ces albums, des droits des filles, et dans le second, des droits des garçons, sont présentés sous la forme de brèves sentences comme « les filles comme les garçons ont le droit d'être débraillées, ébouriffées, écorchées, agitées, de choisir le métier qu'elles veulent, de ne pas être tous les jours des princesses, d'aimer qui elles préfèrent : garçon ou fille (ou les deux) » et « les garçons comme les filles ont le droit de pleurer, de jouer à la poupée, de porter du rose, d'être bons en lecture, de ne pas être tous les jours des super-héros, d'aimer qui ils préfèrent : fille ou garçon (ou les deux) ». Si toutes les filles de la classe ont lu *La Déclaration des droits des filles*, aucun garçon ne l'a lue, alors qu'ils ont tous lu, y compris les plus petits lecteurs (moins de six livres lus sur la liste proposées) la *Déclaration des droits des garçons* (contre seulement trois filles qui peuvent être considérées comme de grosses lectrices – au moins seize des ouvrages proposés avaient été lus par ces élèves).

Cette symétrie des intérêts manifeste clairement le besoin éprouvé par les élèves de se sentir concerné-es par les thématiques abordées dans les ouvrages dont ils s'emparent. Si une analyse approfondie des mécanismes à l'œuvre dans les choix de lecteurs/rices des élèves en fonction de leur genre n'a pas été menée ici, une telle étude serait un outil utile à un enrôlement plus efficace des élèves de sexe masculin dans les disciplines littéraires, qu'ils désinvestissent rapidement après le cycle 4.

Ni Poupées ni super-héros (Beauvois, 2015) est présenté comme le « premier manifeste féministe » à destination des enfants, qu'ils soient filles ou garçons. Ici, pas d'histoire, mais des messages simples pour expliquer les notions d'égalité des sexes, de consentement, et éveiller les élèves aux stéréotypes de genre. Il a été lu par sept filles et quatorze garçons.

Les différences de traitement dont sont victimes les femmes par rapport aux hommes, et la possibilité – la nécessité, souvent – qu’ont les femmes de s’y opposer ont été présentées dans quatre albums.

Mademoiselle Zazie et les femmes nues (Lenain, 2006) a pour héroïne Zazie, qui ne supporte plus de voir des femmes nues sur les affiches publicitaires et oppose cette nudité imposée à la nudité naturelle, synonyme de liberté lorsqu’elle est choisie. Cet album, dont l’iconographie très agressive évoque celle de la publicité, traite de la question de la libre disposition de son corps par chacun-e et de la réification du corps des femmes dans l’espace médiatique. Cet ouvrage a été lu par six filles et treize garçons (seuls deux garçons de la classe ne l’ont donc pas lu) malgré la complexité des thèmes abordés. Les garçons interrogés sur les raisons qui les avaient poussé à lire l’ouvrage se sont unanimement prononcés pour un facteur déterminant : son titre...

L’album *Je t’appellerai Baïna* (Lucca, 2003) a été retenu car il permet de mettre en évidence la manière dont les stéréotypes de genre peuvent peser sur les possibilités offertes aux filles et rendent plus difficiles pour elles que pour les garçons certains choix personnels et professionnels. L’album met en scène deux enfants, Petite-Fille et Dalaan, né-es en Mongolie le même jour. L’une est destinée à garder les moutons tandis que l’autre pourra courir la steppe. Les deux enfants aiment échanger leurs habits et leurs tâches et ne se reconnaissent pas dans les destins qui leur sont imposés. Quand vient le temps où Dalaan doit partir à cheval avec les hommes, Petite-Fille est prête à bousculer les traditions pour le rejoindre, mériter la confiance de son père, se faire reconnaître comme une cavalière émérite et obtenir un vrai prénom. Cet ouvrage a connu un succès mitigé auprès des élèves, six filles et seulement un garçon (lequel avait lu plus de treize ouvrages) l’ayant lu.

Rose bonbon (Turin, 2008) est un album récusant toute essentialisation des différences entre les femmes et les hommes grâce à une métaphore animalière présentant des petites éléphants qui, pour avoir la peau aussi rose tendre que celle de leur maman, restaient à jouer entre elles et à manger sagement des fleurs dans un enclos d’où elle regardaient leurs frères profiter de la liberté. Seule une petite éléphant nommée Pâquerette ne rosissait pas du tout. Quand ses parents furent lassés d’espérer qu’elle se conforme à ce qui était attendue d’elle, ils la laissèrent sortir de l’enclos dans lequel elle vivait. La joie de Pâquerette encouragea toutes les

autres à en faire autant et depuis ce jour, on ne distingue plus à leur couleur les éléphantes des éléphants.

Cet album a été lu par six filles et seulement un garçon (le même que celui ayant lu *Rose-bonbon*).

L'Histoire vraie des Bonobos à lunettes (Turin, 1999) est une autre métaphore animalière portant sur l'inégale répartition des tâches ménagères au sein du couple. Chez les singes bonobos, les bonobées en ont assez d'élever seules leurs enfants et de faire la cueillette pour le repas de tous, pendant que leurs époux se prélassent au soleil. Elles décident alors de partir, emportant leurs petits bonobins sous le bras. Cet ouvrage a été lu par douze garçons (soit tous les garçons ayant lu plus de six ouvrages) et par sept filles.

Les stéréotypes de genre relatifs aux orientations professionnelles ont également été traités par la littérature de jeunesse.

Une mission pour maman à bord de la station spatiale (Gay, 2002) présente ainsi le métier d'astronaute, exercé par la mère de Kim. Lu par sept filles et dix garçons, cet ouvrage a fortement attiré les élèves en raison de sa thématique, la classe participant au projet « Mission X » en lien avec la mission spatiale de Thomas Pesquet.

Quant à *Présidente* (Dedieu, 2007), il explique la fonction de présidente de la république en la présentant incarnée par une femme. Il a été lu par sept filles mais seulement cinq garçons.

Des albums documentaires renseignent également les élèves sur l'histoire des droits des femmes ou sur la condition des femmes dans le monde.

Il n'y a pas si longtemps (Lenain, 2005) évoque la condition des femmes, en France, « il n'y a pas si longtemps » : elles n'avaient pas le droit de vote, devaient obtenir l'accord de leur époux pour travailler et les filles et les garçons étaient séparé-es à l'école. Il a été lu par quatre filles et quatre garçons.

100 chiffres pour rêver le monde autrement (Riot, 2008) expose le monde des femmes en chiffres : les deux tiers du travail agricole produit dans les pays en voie de développement sont effectués par des femmes, mille femmes meurent chaque semaine après avoir donné naissance à un enfant, etc., mettant ainsi en lumière les

inégalités entre les femmes et les hommes. Cet ouvrage n'a été lu que par quatre filles contre que sept garçons, le stéréotype de genre voulant que les garçons « aiment les mathématiques » ayant contribué à en légitimer la lecture auprès des élèves de sexe masculin (les garçons interrogés sur les raisons pour lesquels ils avaient décidé de lire cet ouvrage ayant pour certain répondu qu'il s'agissait d'un ouvrage « pour les garçons », sans être capable – ou sans oser – d'expliquer ce que cela signifiait).

Enfin, homophobie et sexisme ont été mis en perspective comme relevant d'une même logique patriarcale⁵ grâce à la lecture de *Marius* (Alaoui, 2001), qui traite de l'homoparentalité en racontant l'histoire de Marius dont le père, après avoir divorcé, tombe amoureux d'un homme. Cet ouvrage a également fait l'objet d'une lecture offerte puis d'une discussion en classe, qui a permis de mettre en évidence les liens entre sexisme et homophobie, les hommes homosexuels souffrant d'une remise en question de leur virilité et devenant victimes de préjugés et stéréotypes sexistes (« ils aiment le rose », « ils font de la danse classique »). L'homophobie et le sexisme ancrés dans l'inconscient des élèves ont également été mis en évidence en interrogeant les pratiques langagières des élèves, notamment les insultes qu'ils utilisaient lors des jeux de ballon en récréation (« il joue comme une fille » ou « il joue comme un pédé (sic) » étant des formules régulièrement entendues aux abords du terrain de football de la cour de récréation). Cet ouvrage a été lu par quatre filles et neuf garçons.

Même si cette recherche n'a pas pour objet une analyse fine de ce dispositif, on ne peut faire l'impasse d'un certain nombre de remarques.

En premier lieu, on peut observer une différence significative entre les pratiques de lecture des filles et des garçons. Si toutes les filles de la classe ont lu plus de neuf ouvrages, seuls 48% des garçons en ont fait autant. Ainsi, on observe déjà, en CM2, une baisse de l'intérêt des garçons pour les disciplines littéraires.

⁵ Le patriarcat est défini, dans cette analyse, comme un système normatif, qui certes privilégie les hommes en écartant de manière systémique les femmes des possibilités de représentations politiques, médiatiques, professionnelles, mais qui, en tant que système normatif, définit par un ensemble de normes et de prescription « ce qu'est un homme », ou plutôt « ce que doit être un homme ». Les hommes se conformant à ces prescriptions peuvent donc apparaître comme les grands gagnants du patriarcat mais ceux qui s'en écartent deviennent alors eux aussi victimes du patriarcat et souffrent non pas, comme de nombreux masculinistes tentent de le faire croire, d'un sexisme anti-homme émanant de femmes, mais bien du sexisme anti-femme car ils se voient dotés de caractéristiques féminines dévalorisées par le patriarcat.

S'agissant des ouvrages lus, les élèves se sont massivement tourné-es vers des ouvrages dans lesquels elles/ils se sentaient représenté-es ou qui semblaient les concerner. Ainsi, 5eule une fille n'a pas lu tous les ouvrages mettant en scène des princesses héroïques (il s'agit de la seule élève n'ayant lu que neuf ouvrages parmi les vingt ouvrages proposés, et elle n'a pas lu *La Princesse et le dragon*). De la même manière, toutes les filles ont lu la *Déclaration des droits des filles* et tous les garçons ont lu la *Déclaration des droits des garçons*. Les ouvrages apparemment stéréotypiquement féminins ont également été délaissés par les garçons, un seul garçon ayant lu *Rose-bonbon* et *Je t'appellerai Baïna*.

Par ailleurs, un petit nombre d'ouvrages a concentré l'attention des garçons, qui se sont orientés vers des ouvrages non pas en fonction d'un intérêt personnel mais sur les conseils de camarades les ayant déjà lus, leurs lectures semblant devoir être légitimées par leurs pairs. *Dinette dans le tractopelle*, *À quoi tu joues ?*, *Ni poupées ni super-héros*, *La Déclaration des droits des garçons*, *Zazie et les femmes nues*, et *l'Histoire vraie des Bonobos à lunettes* ont chacun été lus par plus de douze garçons, soit 80% des garçons. Symétriquement, *la Princesse Finemouche*, *Péronille*, *Malala pour le droit des filles à l'éducation*, *la Déclaration des droits des filles*, *Je t'appellerai Baïna* et *Rose-bonbon* ont chacun été lus par au plus deux garçons, soit 15% des effectifs de la classe. On ne peut pas constater de phénomène similaire dans les pratiques de lectrices des filles, dont les choix de lecture ont été beaucoup plus éclectiques et, semble-t-il, personnels.

On retiendra de tout cela que tous les élèves ont lu au moins trois ouvrages entre octobre et avril, et que toutes les filles et près de la moitié des garçons ont lu plus de neuf ouvrages, ce qui justifie l'intégration de ce dispositif à l'étude ici menée.

1.4 Le désamorçage systématique de la menace du stéréotype et de l'effet du statut solo.

Deux mécanismes mis en évidence par les sciences sociales et sur lesquels les enseignant-es peuvent agir en classe ont un effet négatif sur les performances scolaires des élèves de sexe féminin. Il s'agit de la menace du stéréotype et du statut solo.

1.4.1. Une menace du stéréotype affectant les performances scolaires des élèves de sexe féminin.

Mis en évidence par Steele et Aronson (1995), le phénomène de menace du stéréotype a d'abord été étudié pour comprendre les causes de l'échec académique de certaines minorités ethniques, et notamment le rôle que pouvaient jouer les stéréotypes visant ces minorités. En l'espèce, il existe un stéréotype raciste visant les Afro-américains selon lequel leurs capacités intellectuelles seraient inférieures à celles des blancs. L'étude menée par Steele et Aronson avait vocation à déterminer l'effet de ce stéréotype raciste sur les performances des individus en étant la cible. Pour cela, les chercheurs ont constitués deux groupes d'étudiant-es, chacun comprenant 50% d'étudiant-es noir-es et 50% d'étudiant-es blanc-hes. A ces deux groupes, ils ont fait passer un test sur les compétences verbales comprenant vingt-sept items issus d'une épreuve d'évaluation utilisée dans les universités américaines – le *Graduate Record Examination* – et trois items portant sur la résolution d'anagrammes difficiles, exactement identiques mais présentés de façon différente. Dans le premier groupe, la condition diagnostique, les participant-es étaient informé-es que le test qu'elles/ils allaient passer était révélateur de leurs capacités intellectuelles dans le domaine de la lecture et du raisonnement verbal. Dans le second groupe, nommé condition non diagnostique, la présentation du test ne faisait aucunement référence à la notion de « capacités intellectuelles», et les participant-es étaient seulement informé-es que le but de l'expérience était de déterminer les mécanismes psychologiques mis en jeu dans la résolution de problèmes verbaux (dans ce cas précis, les capacités intellectuelles du groupe n'étaient donc nullement en jeu, la consigne ne faisant pas référence à la notion d'intelligence).

Le but des chercheurs était d'évaluer l'effet du stéréotype raciste sur les différences de performances des deux groupes ethniques, cette différence devant en toute logique s'estomper, voir disparaître complètement, dans la condition non diagnostique. Les résultats obtenus ont démontré que lorsque la condition d'évaluation n'a pas de rapport avec le stéréotype, les performances des Afro-américain-es ne sont pas différentes de celles des blanc-hes.

Steele et Aronson ont ainsi mis en évidence que le fait d'être la cible d'un stéréotype négatif, et de pouvoir potentiellement être jugé-es en fonction de ce

stéréotype induirait chez les participant-es noir-es une pression psychologique supplémentaire (en plus de l'anxiété induite par l'évaluation) qui viendrait interférer avec leurs performances. Steele et Aronson (1995) attribuent donc la différence de résultat à une pression psychologique particulière, caractérisée par la peur de confirmer, par ses performances, le stéréotype négatif de son groupe, à cause de laquelle les performances des noir-es au test d'intelligence diminueraient. C'est cette peur, en augmentant les pensées interférentes et en diminuant la mémoire de travail nécessaire à la résolution de la tâche, qui agit sur les performances et les rend *in fine* conforme au stéréotype que les personnes cibles du stéréotype craignent justement de valider, qui est qualifié de menace du stéréotype.

Steele (1997) a mis en évidence cinq caractéristiques de la menace du stéréotype :

- La menace du stéréotype est une menace généralisée ; elle n'est pas relative à la psychologie d'un groupe social particulier et peut affecter les membres de tout groupe social cible d'un stéréotype négatif connu de la plupart des membres de ce groupe.
- Cette menace est déclenchée par le risque éprouvé par un individu de se voir juger en fonction du stéréotype négatif dont est victime le groupe auquel il appartient. Dès lors, diminuer, dans la situation d'évaluation, la possibilité d'être jugé en fonction de ce stéréotype diminuerait la pression ressentie et son impact sur les performances.
- Ce même mécanisme expliquerait les variations dans le degré de menace du stéréotype ressenti entre les différentes catégories sociales et les diverses situations d'évaluation.
- L'effet de la menace du stéréotype est indépendant de la croyance qu'aurait la personne cible du stéréotype concernant le fait que celui-ci soit vrai pour son groupe, ou pour lui personnellement. Ne pas adhérer individuellement, pour soit et / ou pour le groupe cible du stéréotype, à ce stéréotype, n'atténue donc en rien l'effet de la menace du stéréotype.
- La large dissémination dans la société des stéréotypes rendrait inutile toute tentative individuelle d'infirmer de ceux-ci par une amélioration des performances, cet effort pour infirmer le stéréotype devant être répété dans chaque situation évaluative.

Le phénomène de menace du stéréotype mis en évidence par Steele et Aronson (1995) s'exerce sur divers groupes sociaux et pour différents types de tâche, et la conséquence négative de l'applicabilité du stéréotype a notamment été retrouvée sur les performances des femmes sur des tâches mathématiques (Spencer, Steele & Quinn, 1999). En effet, aux Etats-Unis comme en Europe est largement répandu le stéréotype sexiste selon lequel les femmes seraient, pour des raisons biologiques, moins compétentes en mathématiques. Spencer, Steele & Quinn (1999) ont cherché à savoir si le risque de confirmer ou d'être perçues comme confirmant ce stéréotype négatif pouvait créer une pression suffisante sur les étudiantes pour engendrer une diminution de leurs performances. Ils ont donc sélectionné des étudiant-es de sexe masculin et féminin reconnu-es pour leurs hautes compétences en mathématiques et leur ont demandé de participer à un test de mathématiques difficile. Celui-ci était présenté soit comme ayant déjà montré des différences entre hommes et femmes, soit comme n'ayant jamais montré de telles différences. Les résultats ont montré que les femmes :

- réussissaient moins bien le test que les hommes lorsque les consignes faisaient indirectement référence au stéréotype.
- réussissaient moins bien que les hommes lorsque le stéréotype n'est pas invalidé lors de la passation de consigne
- présentaient le même niveau de réussite au test que les hommes lorsque les consignes invalidaient le stéréotype

Si ces résultats d'expérience confirment l'effet de menace du stéréotype, ils montrent également que le stéréotype est intégré par les groupes cibles et que ne pas y faire référence n'a qu'un très faible impact sur la réussite du groupe cible dans la résolution de la tâche affectée par le stéréotype ; au contraire, il est absolument nécessaire d'invalider le stéréotype, lors de la passation de consigne, pour avoir un effet probant sur la diminution de la menace du stéréotype.

Les effets de la menace du stéréotype sont manifestes dans une expérience menée par Huguet & Régner (2007), enseignants-chercheurs en psychologie sociale à l'Université d'Aix-Marseille. Huguet et Régner ont présenté la figure ci-dessous à des élèves filles et garçons.

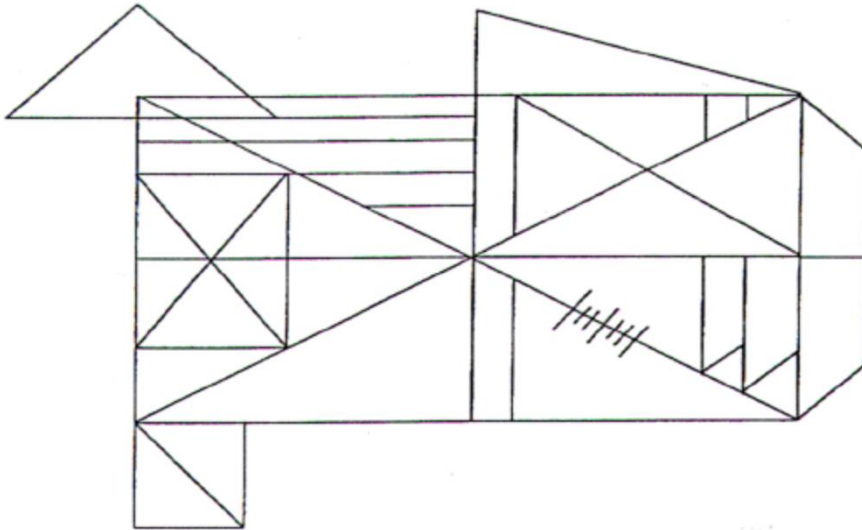


Figure 1. Figure adaptée de la figure complexe de Rey-Osterrieth

Cette figure a été présentée à un groupe mixte comme étant un test de géométrie, et à un autre groupe (également mixte et de niveau scolaire équivalent) comme un test de dessin. Les deux groupes se sont vu demander de mémoriser la figure pendant trois minutes puis de la reproduire de mémoire. Bien que les deux groupes aient eu des figures strictement identiques à reproduire, les filles se sont avérées peu performantes dans l'exercice de géométrie et très performantes dans l'exercice de dessin. Quant aux garçons, leurs résultats n'ont que très peu varié. La menace du stéréotype veut donc que les filles, qui connaissaient le stéréotype selon lequel les femmes seraient moins performantes que les hommes dans le domaine des mathématiques, aient ressenti de l'anxiété et du stress face à l'exercice de géométrie et aient échoué dans la réalisation de cette tâche.

La création de la menace n'est pas du seul fait de l'examineur, ou de la personne chargée de la passation de consigne, mais elle peut être plus insidieuse. Davies, Spencer, Quin et Gerhardstein (2002) ont ainsi fait réaliser une tâche de mathématiques à des hommes et à des femmes, après leur avoir montré des

messages publicitaires couramment diffusés à la télévision. Pour une moitié des participants, les messages publicitaires diffusés étaient neutres, c'est-à-dire qu'ils ne faisaient pas référence à un stéréotype de genre, tandis que les messages publicitaires diffusés à l'autre groupe étaient emprunts de stéréotypes sexistes. Les résultats de l'étude ont montré que les femmes ayant vu les publicités sexistes avaient réalisé une moins bonne performance à la tâche de mathématiques que les femmes ayant vu les publicités neutres.

Or on sait aujourd'hui que les canaux de diffusion des stéréotypes de genre sont multiples (télévision, littérature de jeunesse, manuels scolaires) et que les élèves y sont exposé·es de manière très régulière. Il devient donc nécessaire pour les enseignant·es de désamorcer de manière systématique les stéréotypes de genre afin de s'assurer que leur menace n'aura pas de conséquence sur les performances scolaires des élèves.

La menace du stéréotype s'exerce dans de nombreux domaines (cf. tableau récapitulatif, annexe 9) et certain nombre de facteurs influant sur la menace du stéréotype ont été identifiés. Il a ainsi été montré que l'importance accordée par les individus au domaine sur lequel porte le stéréotype pouvait moduler l'impact de la menace de ce dernier sur les performances. Un exemple est particulièrement intéressant pour ce qui concerne la recherche menée ici : plus une femme s'identifie au domaine des mathématiques, plus la diminution de ses performances induite par le stéréotype est importante. L'expérience menée sur l'effet du stéréotype de genre sur les performances des femmes en mathématiques est d'autant plus impressionnante que les étudiant·es qui y participaient faisaient partie de l'université de Stanford, connue comme l'une des universités les plus prestigieuses des Etats-Unis, ce qui devrait a priori limiter, si ce n'est annihiler, toute forme de doute de ces étudiant·es sur leurs capacités intellectuelles.

Le degré auquel l'individu s'identifie à la catégorie sociale qui est la cible du stéréotype semble aussi jouer un rôle important dans l'impact de la menace du stéréotype sur la performance.

Une conséquence importante de ce phénomène de menace du stéréotype est qu'il risque de provoquer un certain désinvestissement, de la part des membres des catégories sociales stigmatisées, dans les domaines d'application du stéréotype,

expliquant alors un échec scolaire prépondérant chez des individus faisant partie de groupes sociaux particuliers, qu'il s'agisse des filles dans les domaines scientifiques, mais également des élèves appartenant à d'autres catégories cibles de stéréotypes (classe, groupe ethnique, situation de handicap, orientation sexuelle, etc).

Ces études sur la menace du stéréotype posent la question fondamentale, autant pour la psychologie sociale que pour l'ensemble de la société, de l'origine des différences entre les groupes sociaux en montrant un impact important de la société sur les performances des individus. Elles ont montré en particulier que la connaissance des stéréotypes négatifs sur son propre groupe social conduisait, par un mécanisme complexe, à la confirmation de ceux-ci dans des contextes évaluatifs, en ajoutant un obstacle supplémentaire important. Il est donc fondamental que les enseignant-es prennent conscience de ce phénomène pour le désamorcer, sous peine de participer, par leur inaction, à la perpétuation des stéréotypes et à leurs conséquences sur les carrières scolaires des élèves. La menace du stéréotype n'est en effet pas inévitable et il existe des moyens de la réduire, notamment quand il est question de stéréotypes de genre dans le contexte scolaire. Les dispositifs permettant de limiter l'effet de la menace du stéréotype sur les élèves retenus dans la classe de CM2 dans laquelle est menée cette étude sont les suivants :

- L'individuation (Ambady, Paik, Steele, Owen-Smith & Mitchel, 2004; Davies, Spencer, & Steele, 2005 ; Martens, Johns, Greenberg & Schimel, 2006) qui consiste à permettre à l'individu de pouvoir se distinguer des autres membres de son groupe, en mettant l'accent sur son identité individuelle plutôt que sur son identité collective. En tant qu'enseignant-e, il s'agira de considérer de manière systématique les élèves en tant qu'individus et non en tant que membres d'un groupe genré (par exemple en évitant toute formule du type « chaque garçons se met en rang avec une fille » ou « les filles / les garçons sont bavard-es/sages aujourd'hui »).
- La valorisation de l'identité acquise (comme par exemple avoir tel type de loisir, aimer telle discipline scolaire) par rapport à l'identité assignée (le fait d'être né homme ou femme, blanc·he ou noir·e...)(McGlone, Aronson & Kobrynowicz, 2006).
- L'encouragement d'une vision selon laquelle l'intelligence (ou toute forme de disposition pour une discipline enseignée à l'école primaire) est quelque chose de

malléable et de construit, et n'est donc pas innée (Aronson, Fried & Good, 2002 ; Good, Aronson & Inzlich, 2003).

- En ce qui concerne la réussite des femmes en mathématiques, la présentation de modèles positives à qui les membres du groupe cible peuvent s'identifier, par exemple une femme mathématicienne (Marx & Roman, 2002). Cela s'est traduit, dans la classe où l'expérimentation a été menée, par la réalisation d'une frise historique ayant vocation à rompre avec le masculinisme des savoirs. Après avoir mis en évidence qu'aucune femme n'était représentée sur la frise historique affichée en classe et avoir émis des hypothèses (privation d'accès à l'enseignement et au pouvoir, histoire écrite par des hommes et pour des hommes), les élèves de CM2 ont réalisé une recherche pour sélectionner vingt-cinq femmes (liste fournie en annexe 8) ayant joué un rôle majeur dans l'histoire, les sciences, les arts, etc. Chaque élève s'est vu attribuer l'une de ces femmes et a dû présenter un exposé sur celle-ci. Les enseignant.es ont ainsi un rôle majeur à jouer dans ce processus : il leur appartient en effet de rechercher des femmes s'étant illustrées dans chaque champ d'apprentissage pour les évoquer ou les présenter aux élèves et récuser ainsi l'idée d'un monde qui ne se déclinerait qu'au masculin. Il est à ce titre remarquable qu'il ait fallu attendre cette année 2017 pour qu'une autrice soit présente au programme du baccalauréat de français.

- Informer de l'existence du phénomène de menace du stéréotype (Johns, Schmader & Martens, 2005) et désamorcer de manière systématique les stéréotypes susceptibles d'agir sur les performances scolaires des élèves

1.4.2. La mise en place de conditions de travail limitant l'effet du *statut solo*

Le *statut solo* désigne l'ensemble des situations dans lesquelles un.e individu est seul.e représentant.e de son groupe (groupe social, groupe ethnique, genre), cas fréquent pour les femmes qui s'engagent dans des filières traditionnellement masculines (notamment les filières scientifiques) ou pour les hommes choisissant des filières traditionnellement fréquentées par des femmes (par exemple une terminale littéraire). Ces situations ont un effet négatif sur les performances réalisées par les individus. Sekaquaptewa et Thompson (2002) ont ainsi montré que des femmes devant intervenir publiquement face à un groupe composé uniquement d'hommes réalisent une moins bonne prestation que face à un groupe mixte. En

revanche, la performance orale des hommes n'est pas affectée par un jury exclusivement féminin.

Des résultats comparables s'observent avec des groupes de participant-es qui doivent réaliser simultanément une même tâche (la situation rencontrées par les élèves et les étudiant-es lors chaque évaluation écrite de connaissances). Lorsque la constitution de ces groupes est déséquilibrée (forte majorité d'hommes ou forte majorité de femmes), l'identité sociale des personnes en minorité numérique acquiert une importance plus prépondérante et agit sur leurs performances. Plus précisément, dans le cadre de cette étude, on retiendra que ce phénomène suffit pour faire chuter la performance en mathématiques des femmes lorsqu'elles sont minoritaires dans le groupe, par rapport à une situation où elles sont majoritaires. Les hommes ne sont quant à eux pas affectés par ces manipulations, en tout cas lorsqu'il s'agit de répondre à un test de mathématiques, ce qui n'est en soi pas surprenant dans la mesure où la majorité des femmes a intégré le stéréotype sexiste affirmant leur infériorité dans ce domaine.

L'effet solo est donc un mécanisme social qui influence ou perturbe la performance des individus, de manière indépendante à celui de la menace du stéréotype (Sekaquaptewa et Thompson 2003), auquel il peut s'ajouter ou par rapport auquel il peut agir de manière indépendante.

Pour le démontrer, Sekaquaptewa et Thompson ont repris le dispositif mis en place par Spencer, Steele et Quinn (1999) pour la mise en évidence de la menace du stéréotype : des hommes et des femmes ont dû réaliser une tâche en mathématique présentée avec des consignes menaçantes ou non menaçantes pour les femmes, en y ajoutant une manipulation du statut solo : plusieurs personnes réalisaient la tâche en même temps, soit dans un groupe constitué majoritairement de femmes, soit dans un groupe constitué majoritairement d'hommes. Le chercheur et la chercheuse ont ainsi démontré que les femmes réalisaient la meilleure performance en mathématiques lorsque deux conditions étaient réunies :

- lorsque la tâche était présentée avec des consignes non menaçantes (« ceci est un test d'aptitudes en mathématiques qui n'a jamais montré de différences entre hommes et femmes auparavant ») et

- lorsque le groupe dans lequel travaillaient les femmes était majoritairement constitué de femmes

A contrario, la performance des femmes était au plus bas lorsque les deux conditions contraires étaient réunies :

- lorsqu'elles sont en situation de menace du stéréotype (« ceci est un test d'aptitudes en mathématiques ») *et*
- lorsqu'elles travaillent dans un groupe constitué majoritairement d'hommes.

Enfin, lorsqu'elles sont *soit* en situation de menace du stéréotype, *soit* dans un groupe constitué majoritairement d'hommes, la performance des femmes est inférieure à celle des hommes.

Encore une fois, seule la performance des femmes est affectée par ces différentes manipulations expérimentales tandis que celle des hommes est constante. Cette invariance dans les performances masculines serait à mettre en lien avec le statut social inférieur des femmes dans nos sociétés, statut social qui est réactivé dès lors que les femmes sont en infériorité numérique et qui aurait pour effet de faire rejaillir l'échec individuel des femmes dans la réalisation d'une tâche à l'ensemble de son groupe de genre, validant ainsi les inégalités de statut entre femmes et hommes.

Il ne s'agit pas, dans le cadre de l'école, de supprimer ces situations d'infériorité numérique en supprimant la mixité dans les classes mais d'agir sur les conditions mêmes de réalisation de ces mécanismes affectant les performances des femmes. Si ces mécanismes se mettent en œuvre, c'est bien à cause du statut social dévalué des femmes dans nos sociétés, et c'est donc en réévaluant le statut des femmes, ou au moins, des filles dans les classes, qu'on pourra agir sur ces mécanismes en les annihilant (ou en minimisant leurs effets) et donc créer de véritables conditions de l'égalité entre les filles et les garçons.

En l'état actuel des choses, afin de limiter l'effet du statut solo sur les filles, il conviendra, lors des travaux réalisés en groupe par les élèves, d'éviter de mettre des élèves de sexe féminin dans des situations d'infériorité numérique significative par rapport aux élèves de sexe masculin (par exemple en laissant une fille seule dans un groupe de trois ou quatre garçons). La classe où a été menée cette étude comprenait dix filles pour quinze garçons, ce qui aurait pu conduire à ce que les filles soient systématiquement en infériorité numérique par rapport aux garçons. Dès lors,

il a été décidé, pour éviter que le statut solo puisse avoir un effet sur les performances des filles, de constituer systématiquement un groupe non mixte de garçons et des groupes mixtes dans lesquels le nombre de filles et de garçons était équilibré.

2. Une méthodologie : l'analyse des évolutions comparées de l'imprégnation des stéréotypes de genre des élèves d'une classe-test et d'une classe-témoin.

L'étude s'organisera selon deux axes :

- Le premier de ces axes consistera en une comparaison entre le degré d'imprégnation des élèves de la classe dans laquelle a été menée cette étude (classe-test) avant la mise en œuvre de dispositifs d'éducation à l'égalité filles-garçons spécifiques, tout au long de l'année scolaire et après la mise en œuvre de ces dispositifs. Pour réaliser cette comparaison, un même questionnaire (annexe 11) a été soumis aux élèves avant la mise en œuvre des dispositifs (début du mois d'octobre) et en fin d'année (mois de mars) afin de mesurer une éventuelle déconstruction des stéréotypes de genre dont sont imprégné-es les élèves.
- Le second de ces axes consistera en une comparaison entre cette évolution et l'évolution du degré d'imprégnation d'élèves n'ayant pas participé à l'étude (classe témoin). Cette comparaison se fera en soumettant la classe témoin au même questionnaire que la classe test, aux mêmes périodes. On comparera alors les évolutions des réponses des deux classes.

2.1 Forme et organisation du questionnaire

Les stéréotypes de genre s'expriment dans plusieurs domaines et ceux ciblés par cette étude couvrent quatre champs :

- apparence physique ;
- loisirs ;
- comportements ;
- domaines professionnels et choix de carrière ;

Les questions proposées ont été élaborées pour couvrir ces différents champs, et alternent les questions ouvertes et les questions fermées, pour mettre en évidence

des élèves capables de donner une réponse de principe face à une question générale tout en considérant qu'il existe des différences entre les femmes et les hommes dans certains cas particuliers, mais également pour les obliger à envisager des situations auxquelles ils n'auraient pas spontanément fait référence.

Les questions ouvertes sont par ailleurs en adéquation avec la démarche de recherche qui était alors, sur certains points précis, de recueillir le rapport subjectif des élèves à la question des stéréotypes de genre. Dans ce contexte, un questionnaire comportant uniquement des questions fermées standardiserait les réponses tandis que les questions ouvertes ont l'avantage de révéler certains éléments qui ne peuvent s'exprimer à travers des questions fermées :

Les questions ouvertes présentent bien des avantages : tout d'abord le fait de privilégier les catégories dans lesquelles les individus perçoivent le monde social, plutôt que de les imposer par les modalités des réponses « fermées ». Ensuite, les questions ouvertes ouvrent des perspectives de codage de l'information beaucoup plus grandes (De Singly, 2005, p.28)

Le questionnaire a par ailleurs été présenté sous forme écrite aux élèves plutôt que sous la forme d'un entretien oral individuel afin de limiter l'influence de l'enseignante sur les élèves, susceptibles de tenter de se conformer à ce qu'ils supposent être les attentes de celle-ci face aux questions posées : Grawitz (1996, p.34) constate en effet que « le questionnaire écrit, distribué de façon standardisée, élimine le facteur de perturbation constitué par l'enquêteur ».

La première question, ouverte, interroge les élèves sur les différences qu'ils pensent exister entre les filles et les garçons. Cette question à vocation à vérifier si les élèves ne tiennent compte que de l'aspect biologique ou mettent spontanément en avant des caractères stéréotypés (« les filles portent du rose ») ou culturels (« les filles mettent des jupes », « les filles ont les cheveux longs »).

La deuxième question, « penses-tu qu'il existe des différences de goût, de caractère entre les filles et les garçons ? si oui, lesquels ? » a pour but de faire émerger les stéréotypes de genre relatifs aux comportements qui peuvent imprégner les élèves. Elle est complétée par une série de questions fermées posées dans la question 7 qui demande : « penses-tu que certains de ces comportements ou de ces attitudes soient plus féminins ou masculins ? ». Dans cette, une série de caractéristiques stéréotypiquement féminines ou masculines sont alors proposées aux élèves.

Les caractéristiques stéréotypiquement féminines sont les suivantes :

- pleurer devant un film
- avoir les cheveux longs
- porter des bijoux
- aimer les contes de fées
- aimer la poésie
- aimer les bébés
- aimer le rose
- regarder des vidéos de chatons
- rester à la maison pour s'occuper des enfants
- être sensible
- lire
- être sage en classe

Quant aux caractéristiques stéréotypiquement masculines retenues, ce sont :

- aimer le bleu
- être fort en math
- avoir un très gros salaire
- jouer dehors avec ses camarades
- avoir des comportements violents
- se mettre très en colère
- aimer les films de guerre
- se salir
- travailler tard le soir
- conduire très vite
- avoir un gros appétit
- faire des découvertes scientifiques

- regarder le football à la télévision
- être dissipé·e en classe
- être très intelligent·e

Toutes ces caractéristiques ont été présentées de la manière la plus neutre possible, en privilégiant la forme verbale et en utilisant l'écriture inclusive pour éviter que les formules utilisées n'induisent les réponses des élèves.

La troisième question, relative à l'existence de métier réservés aux femmes ou aux hommes, a été posée de manière ouverte, et complétée par question 4 qui propose dans une série d'items des professions traditionnellement féminines (maquiller des gens, garder des enfants, coudre des habits, coiffer des gens, soigner des bébés, faire le ménage), masculines (conduire des camions, fabriquer des bateaux, fabriquer des maisons, réparer des voitures, assurer la sécurité des grands magasins, voyager dans l'espace, opérer les blessés) et plus faiblement connotés en terme de genre (restaurer des tableaux, soigner les animaux, défendre des gens au tribunal). Les élèves ont eu à déterminer si ces professions étaient plutôt féminines, masculines ou mixtes. Là encore, des formes verbales plus neutres que les formes nominales ont été utilisées afin de limiter le plus possible tout effet d'induction des questions sur les réponses fournies par les élèves.

La cinquième question porte sur les représentations que font les élèves des pratiques sportives, une série d'APSA leur étant proposée avec pour tâche pour les élèves de déterminer si ces APSA étaient davantage féminines, masculines ou mixtes. Les APSA proposées aux élèves relevaient des trois catégories :

- APSA stéréotypiquement féminines : danse classique, patinage artistique, natation synchronisée
- APSA stéréotypiquement masculines : football, baseball, boxe, hip-hop, lancer de poids, lancer de marteau, krav-maga
- APSA n'étant pas associées à un stéréotype de genre : saut en longueur, handball, course de vitesse, judo, tennis, équitation, golf, tir-à-l'arc.

La septième question met en lien stéréotypes de genre et pratiques ludiques, en demandant aux élèves si certains jeux sont plutôt féminins, plutôt masculin ou mixtes. Là encore, des items stéréotypiquement féminins (jouer à la marelle, jouer à

la dinette, jouer au papa et à la maman, jouer à la poupée), stéréotypiquement masculins (jouer au football, jouer aux cowboys et aux indiens, jouer avec des cartes de football, jouer aux voitures, jouer à la guerre, jouer au gendarme et aux voleurs) et non genrés (jouer aux cartes, jouer aux billes, jouer au Monopoly, jouer à cache-cache) ont été proposés.

Enfin, la dernière question du questionnaire demandait aux élèves s'ils pensaient que les filles et les garçons étaient égaux. Cette question devaient permettre mettre en évidence des élèves intimement convaincus d'une inégalité « biologique » entre les sexes, mais également de mettre en lien les stéréotypes de genre portés par les élèves et leur sentiment d'égalité des sexes.

2.2 La diffusion du questionnaire aux élèves

Les élèves de la classe de CM2 de l'école Sainte-Cécile étaient déjà habitués à la pratique de l'évaluation-diagnostique lorsque ce questionnaire leur a été distribué, et savaient que leur enseignante « avait besoin de savoir ce qu'ils/elles savent / pensent d'une question » pour adapter ses contenus d'enseignement. Il leur a tout de même de leur été rappelé que :

- Ce questionnaire n'était pas une évaluation
- L'enseignante serait la seule personne à en prendre connaissance
- Il n'y avait pas de mauvaise ou de bonne réponse, le seul but étant de savoir ce que les élèves eux-mêmes pensaient « des filles et des garçons ». À cet effet, la consigne est restée volontairement floue, et ne mettait en lien ce questionnaire avec aucun champ disciplinaire (biologie ou EMC), tout insistant sur le fait que les réponses devaient sur ce que les élèves « pensaient » et non « savaient » pour limiter au maximum les effets du contrat didactique (les élèves savent qu'on attend d'eux une réponse « normée »). La de passation de consigne s'est donc faite en ces termes : « Je me demande ce que vous pensez des filles et des garçons. Pour le savoir, j'ai élaboré un petit questionnaire auquel vous allez devoir répondre. Il ne s'agit pas d'une évaluation et je serai la seule personne à lire vos réponses, qui me serviront uniquement à vous proposer des activités de classe plus adaptées à ce que vous êtes. D'ailleurs, je ne vous rendrai pas ces évaluations, elles n'ont pour but que de nous permettre de mieux travailler ensemble. ». Cette passation de

consigne, standardisée, s'est faite de la même manière dans la classe-témoin afin de rendre le plus semblables possibles les conditions de recueil des données.

PARTIE 4. RÉSULTATS

Les résultats analysés et interprétés ici ne tiennent compte que des réponses apportées par les élèves présent·es lors l'évaluation diagnostique et du post-test, le nombre d'élèves des deux classes étant trop faible pour que les réponses d'un·e seule élève n'ait pas d'effet significatif sur les résultats globaux obtenus.

On considérera donc que la classe test comporte 14 garçons et 6 filles (contre 15 garçons et 10 filles en réalité) et que la classe témoin comporte 10 garçons et 12 filles (contre 11 garçons et 16 filles en réalité).

Les réponses des élèves n'ayant globalement pas montré de différence significative en fonction du genre des élèves – ce qui traduit une égale imprégnation des stéréotypes de genre chez les filles et chez les garçons – les résultats présentés ici ne distingueront pas les deux genres.

1. Stéréotypes de genre et apparence physique – Analyse et interprétation des résultats

Les réponses à la question 1, « penses-tu qu'il existe des différences physiques entre les filles et les garçons ? si oui, lesquels ? » ont été classées en quatre grandes catégories :

- réponses négatives, du type : « non, il n'existe aucune différence physique entre les filles et les garçons »
- réponses positives évoquant les différences biologiques (parties génitales, hormones, etc.) des filles et des garçons
- réponses positives renvoyant à des stéréotypes de genre (« les filles ont les cheveux longs », « les filles ont des vêtements roses »)
- réponses positives faisant référence à des représentations personnelles des élèves en lien avec des expériences familiales ou sociales sans relation avec les stéréotypes de genre (« les filles ont les cheveux roux alors que les garçons sont blonds »).

Les réponses apportées par les élèves peuvent relever au moins d'une catégorie, au plus des trois dernières (qui sont elles-mêmes exclusives de la première).

Les résultats obtenus, en pourcentage d'élèves, sont les suivants :

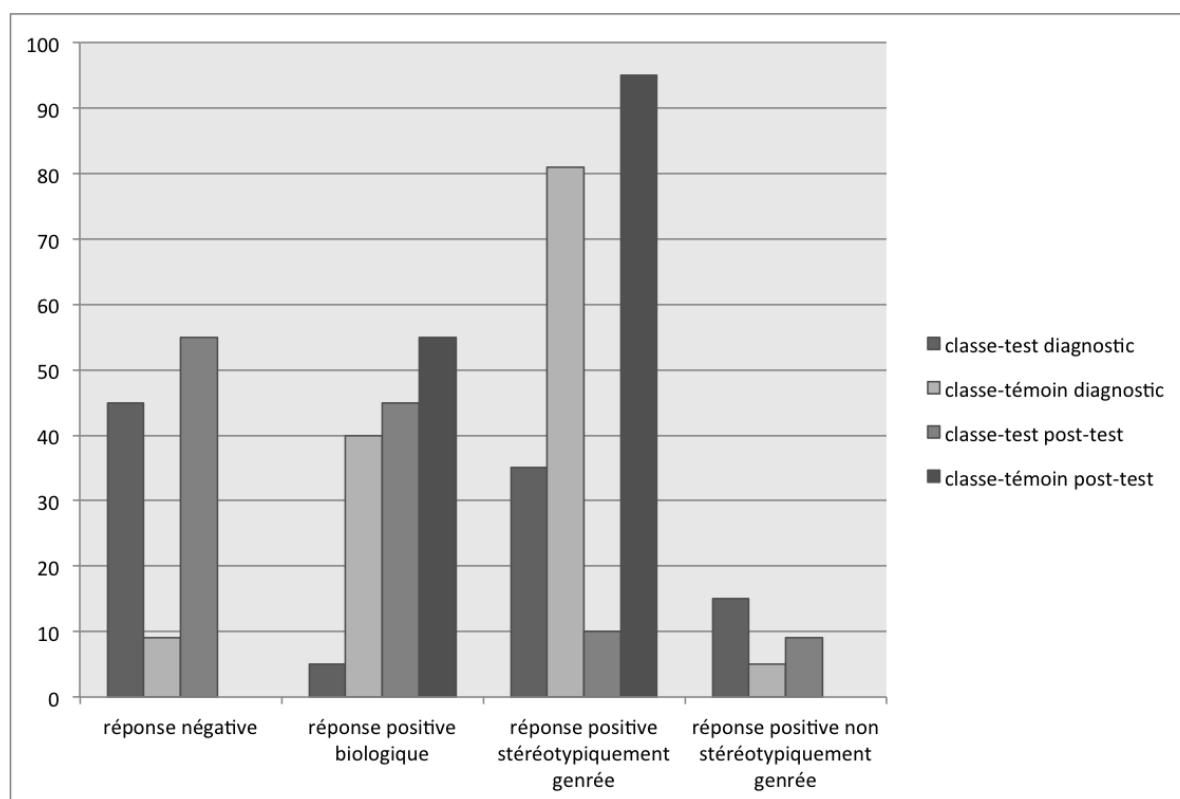


Figure 2. Stéréotypes de genre et apparence physique : évolution comparée des résultats des deux classes

L'évolution des réponses négatives est particulièrement significative. Dans la classe-test, l'évaluation-diagnostique montre que 45% des élèves estiment qu'il n'existe aucune différence physique entre les filles et les garçons. Ces pourcentages sont inférieurs dans la classe-témoin, où seul-es 9% des élèves considèrent que ces différences sont inexistantes. Lors du post-test, l'écart entre les perceptions des deux groupes s'est renforcé : 55% des élèves de la classe-test (soit un-e élève de moins que lors de l'évaluation-diagnostique) estiment qu'il n'existe aucune différence physique entre les filles et les garçons tandis que plus un seul élève de la classe-témoin ne fournit cette réponse.

La question posée étant une question ouverte, on peut supposer que les élèves n'ayant pas évoqué de différences biologique n'ont pas osé le faire (un élève de la classe témoin a répondu, lors de l'évaluation diagnostique : « il y a quelque chose que je n'ose pas dire ») ou ont considéré qu'une réponse portant sur les critères biologiques de différenciation des mâles et des femelles allait de soi et que la

question ne portait pas sur ces critères mais sur une différence visible dans l'espace public entre les filles et les garçons.

Les réponses portant sur les critères biologiques de distinction font elles aussi état d'une évolution significative des perceptions dans les deux classes. Si, dans la classe-test, le critère biologique n'est un critère physique de distinction des deux sexes que pour un seul garçon et aucune fille dans la classe-test lors de l'évaluation diagnostique et le devient pour 40% des élèves de cette classe lors du post-test, ce critère était déjà évoqué par 45% de la classe-témoin lors de l'évaluation-diagnostique, et il reste pour cette classe un critère essentiel de distinction des filles et des garçons lors du post-test (55% des élèves). Cette évolution, particulièrement significative dans la classe-test, est probablement liée à des connaissances plus précises et mieux organisées sur les différences biologiques entre mâles et femelles et à une meilleure maîtrise du vocabulaire scientifique et du lexique (« hormones », « pénis », « vagin », « utérus », « organes génitaux »), ce lexique étant davantage utilisé et de manière plus précise dans les deux classes lors du post-test. Cette évolution dans les réponses est très probablement liée au travail fait par les élèves en sciences, les Instructions Officielles prévoyant dans le thème « le vivant, sa diversité et les fonctions qui le caractérisent » les connaissances associées suivantes :

- décrire et identifier les changements du corps au moment de la puberté
- les modifications morphologiques, comportementales et physiologiques lors de la puberté
- le rôle respectif des deux sexes dans la reproduction.

En ce qui concerne les réponses faisant état d'une convocation spontanée des stéréotypes par les élèves lors de l'évaluation-diagnostique, on remarque une très nette différence entre les réponses des élèves de la classe test (35% des réponses font, directement ou indirectement, référence à des stéréotypes de genre) et de la classe témoins (81% des réponses font, directement ou indirectement, référence à des stéréotypes de genre). Deux raisons peuvent être avancées pour expliquer cela :

- les dispositifs transversaux ayant vocation à déconstruire les stéréotypes de genre ont été mis en œuvre un mois et demi avant la réalisation de l'évaluation-diagnostique dans la classe-test
- deux garçons de la classe-test portent des cheveux longs, et l'un d'entre eux portent régulièrement des colliers et des bracelets, ce qui invalidait d'emblées les réponses du type « les filles ont les cheveux longs » ou « les filles portent des bijoux » dans la classe-test. Or, les critères « cheveux longs » et « bijoux » ont été très fréquemment avancés par les élèves de la classe témoin comme critères de différenciation physique des filles et des garçons.

Là encore, l'évolution des réponses des élèves de la classe-test et des réponse des élèves de la classe-témoin est particulièrement significative et laisse supposer une certaine efficacité des dispositifs mis en œuvre dans la classe-test. En effet, lors de l'évaluation diagnostique, 35% des élèves de la classe-test faisaient état de stéréotypes de genre dans leurs réponses, tandis que seul-es 10% des élèves (c'est à dire deux individus) de la classe-test ne convoquent ces stéréotypes lors du post-test. Les réponses des élèves de la classe-témoin font quant à elles état d'une évolution inverse des représentations des élèves : si 82% des élèves de la classe-témoin mobilisaient des stéréotypes de genre dans leurs réponses lors de l'évaluation diagnostique, ces proportions passent 95% des élèves lors du post-test.

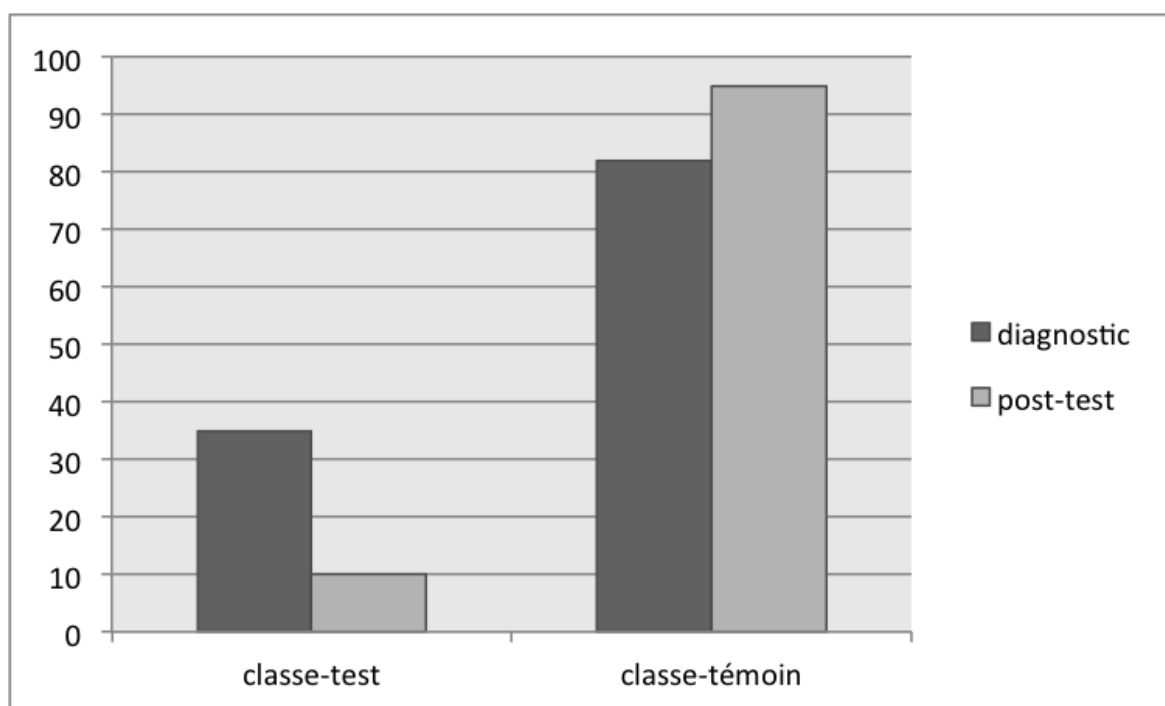


Figure 3. Convocation des stéréotypes de genre comme critère de distinction des filles et des garçons

En tout état de cause, les réponses des élèves de la classe-témoin lors du post-test montrent l'insuffisance des seules séances d'EMC consacrées à l'égalité des femmes et des hommes à déconstruire les stéréotypes de genre chez les élèves et à contrebalancer une crispation identitaire autour de la question du genre à l'entrée dans l'adolescence.

Enfin, cinq réponses positives non stéréotypées ont retenu notre attention lors de l'évaluation-diagnostique. Ces réponses faisaient état de conceptions personnelles des différences entre les filles et les garçons construites par les élèves très probablement à partir d'observations faites dans leur milieu familial et essentialisées comme des critères de différenciations valables des deux sexes.

Dans la classe-test, ces critères étaient :

- « les filles parlent arabe mais pas les garçons », cette remarque émanant d'une élève biculturelle dont la mère était issue de la colonisation, très souvent gardée par sa grand-mère maternelle
- « les filles sont plus douées pour faire du vélo » a été un critère retenu par une autre élève dont il s'avéra, après recherche, que la mère possédait un vélo qu'elle utilisait régulièrement pour accompagner son cadet à la crèche
- « les filles ont les cheveux châtain » est le dernier des critères évoqués dans la classe témoin.

Lors du post-test, seul l'élève ayant fait référence à la couleur des cheveux a réitéré ce critère comme étant une différence physique entre les filles et les garçons, sans pour autant que la genèse de cette représentation ne soit identifiable par l'enseignante.

Dans la classe-témoin, deux élèves de sexe masculin ont également mobilisé ce type de critère (« les filles ont plus souvent les cheveux roux » et « les filles savent mieux marcher ») ; il n'a pas été possible d'interroger ces élèves sur ce qui les avait poussé à mettre en avant ces critères, qui n'apparaissent d'ailleurs plus dans leurs réponses lors du post-test.

L'abandon généralisé de ces critères « personnels » de distinction physique des filles et des garçons montre une évolution dans les perceptions des élèves, qui sont devenu-es capables de dépasser leur expérience personnelle de « ce qu'est un

homme » ou « ce qu'est une femme » pour s'en remettre à des critères plus généraux ou objectifs, dépassant leur simple perception et leur seule expérience du monde et de l'altérité. Ces critères sont principalement, dans le cas de la classe-test, les différences biologiques entre les hommes et les femmes, tandis qu'il s'agit massivement de stéréotypes de genre dans le cas de la classe-témoin.

2. Stéréotypes de genre et comportements – Analyse et interprétation des résultats

La question 2, « penses-tu qu'il existe des différences de caractère ou de goûts entre les filles et les garçons ? si oui, lesquelles ? » permettait de mettre en évidence les stéréotypes de genre portant sur les comportements des filles et des garçons. Les résultats obtenus, en pourcentage d'élèves, sont les suivants :

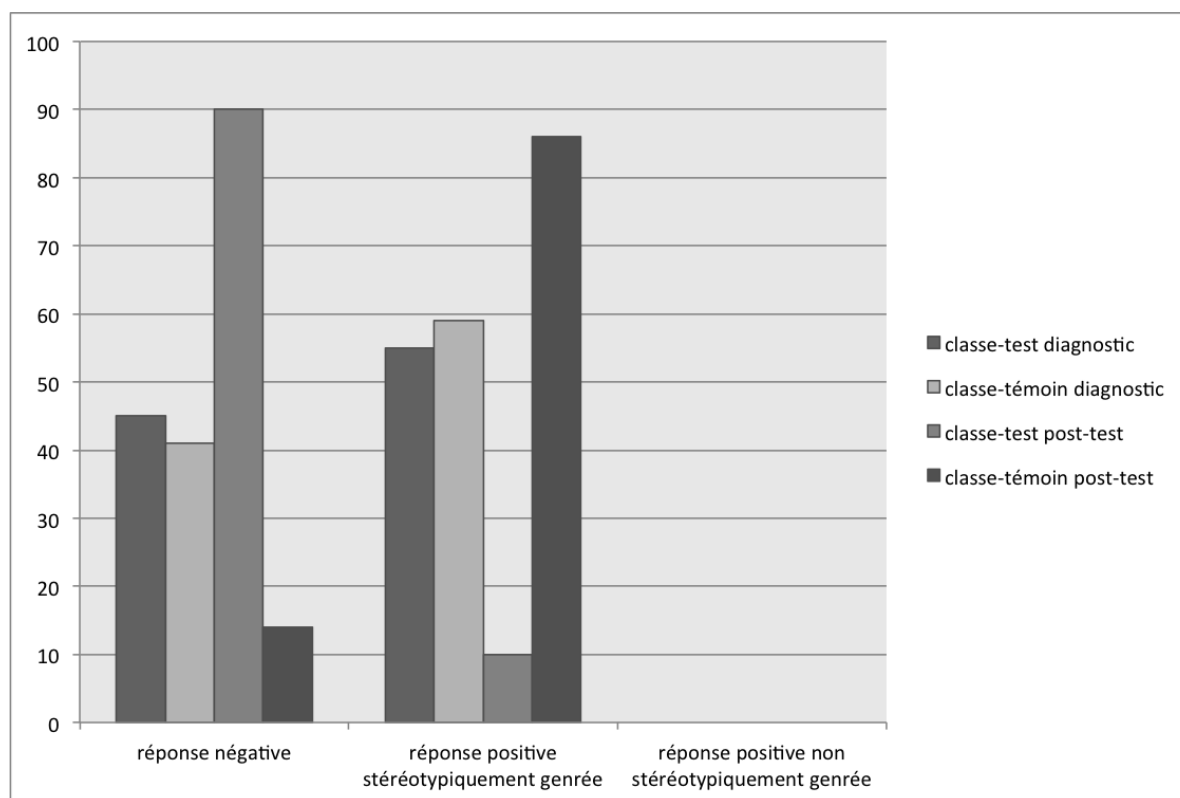


Figure 4. Comportements et stéréotypes de genre : évolution comparée des résultats des deux classe

L'analyse comparée des réponses des deux classes lors de l'évaluation diagnostique et lors du post-test est particulièrement significative. En effet, si les élèves de la classe-test ne donnent que 45% de réponses négatives, contre 55% de réponses convoquant des stéréotypes de genre lors de l'évaluation-diagnostique, seuls deux garçons de la classe-test (soit 10% de l'effectif total de la classe)

convoquent encore ces stéréotypes lors du post-test, tandis que 90% des élèves de la classe-test répondent par la négative à la question.

A contrario, l'évolution des réponses des élèves de la classe-témoin montre une imprégnation plus forte des stéréotypes de genre en fin d'année scolaire qu'en début d'année scolaire. Si, lors de l'évaluation-diagnostique, les taux de réponse des élèves de la classe-témoin étaient comparables à ceux de la classe-test, 41% des élèves de la classe-témoin estimant qu'il n'existait pas de différence de comportement entre les filles et les garçons et 59% des élèves répondant à la question en mobilisant des stéréotypes de genre, les élèves de la classe-témoin à considérer qu'il n'existait pas de différences dans les comportements des filles et des garçons ne sont plus que 14% lors du post-test, tandis que 86% d'entre eux mobilisent des stéréotypes de genre pour répondre à la question.

Une fois encore, l'analyse des réponses des élèves des deux classes montre que, dans la classe-test, les stéréotypes de genre sont moins convoqués lors du post-test que lors de l'évaluation-diagnostique et que cette déconstruction des stéréotypes observée sur les élèves de la classe-test ne se retrouve pas dans la classe-témoin, ce qui tendrait à prouver d'une part l'insuffisance de la seule éducation à l'égalité menée en EMC à déconstruire les stéréotypes de genre, d'autre part l'efficacité des dispositifs mis en place dans la classe-test.

En ce qui concerne la nature de ces réponses, dans les deux classes et lors de l'évaluation-diagnostique comme du post-test, elles sont très peu diversifiées : les filles sont présentées comme « plus gentilles », « plus sages » tandis que les garçons sont décrits comme « bagarreurs », « violents », « bruyants », « pas sages » mais également, par un élève de la classe-témoin comme « plus intelligents » et « meilleurs en maths ». Il est remarquable que plus de 78% des réponses convoquant des stéréotypes, sur les deux évaluations et les deux classes, tous sexes confondus, fassent de la violence une caractéristique masculine, comme l'attestent ces citations d'élèves (l'orthographe et la syntaxe des élèves ont été respectés):

- « les garçons peuvent être plus ou moins violent, aime la guerre, les voitures » (annexe 10, figure 11)

- « oui à l'âge des plus petits les filles joue avec les poupés. Alors que les garçons sont plus dans les jeux brutales » (annexe 10, figure 12)
- « les garçons sont violents entout cas la plupart... Les filles sont nonchalantes, calmes et posées. » (annexe 10, figure 13)
- « les garçons se fache et se batte et les fille sérieuse » (annexe 10, figure 14)
- « Oui, les garçons sont bruyants et les filles plus calmes, les garçons préfère le foot et les filles regarder des films, etc. » (annexe 10, figure 15)

Ces réponses doivent conduire l'ensemble du corps enseignant à se poser une question fondamentale : ces réponses ne sont-elles que la manifestation d'une intériorisation du stéréotype selon lequel les hommes sont plus violents que les femmes ou les stéréotypes de genre, conduisant à une éducation différente des filles et des garçons, encouragent-ils la manifestation de comportement violents chez les garçons alors qu'ils tendent à les annihiler chez les filles ? Ou, plus précisément : à quel degré le stéréotype de genre selon lequel les hommes sont plus violents que les femmes (et selon lequel la violence est plus acceptable chez un homme que chez une femme) influe-t-il sur la perception qu'ont les élèves des comportements des garçons, les amenant à interpréter comme violent un comportement qui, chez une fille, serait perçu comme la manifestation d'une frustration ou de la tristesse ?

Ces résultats doivent être complétés par l'analyse et l'interprétation du classement genré des comportements et attitudes opéré par les élèves (question 6). Les vingt-huit comportements et attitudes proposés étaient stéréotypiquement masculins (aimer le bleu, être fort-e en mathématiques, avoir un très gros salaire, jouer dehors avec ses camarades, avoir des comportements violents, se mettre très en colère, aimer les films de guerre, se salir, travailler tard le soir, conduire très vite, avoir un gros appétit, faire des découvertes scientifiques, regarder le foot à la télévision, être dissipé-e en classe, être très intelligent-e) ou stéréotypiquement féminins (pleurer devant un film, avoir les cheveux longs, porter des bijoux, aimer les contes de fées, aimer la poésie, aimer les bébés, aimer le rose, regarder des vidéos de chatons, rester à la maison pour s'occuper des enfants, être sensible, lire, être sage en classe, avoir un gros chagrin).

Les réponses des élèves ont amené à la mise en évidence de profils d'élèves, regroupés dans les catégories suivantes :

- élèves ne manifestant aucune imprégnation des stéréotypes de genre dans leur représentation des comportements et attitudes : il s'agit des élèves ayant considéré comme mixtes tous les comportements et attitudes proposés
- élèves manifestant une faible imprégnation des stéréotypes de genre dans leur représentation des comportements et attitudes : il s'agit des élèves ayant considéré comme genrés au plus cinq des comportements et attitudes proposés
- élèves manifestant une forte imprégnation des stéréotypes de genre dans leur représentation des comportements et attitudes: il s'agit des élèves ayant considéré comme genrés au moins six des comportements et attitudes proposés

Les résultats obtenus, en pourcentage d'élèves, sont les suivants :

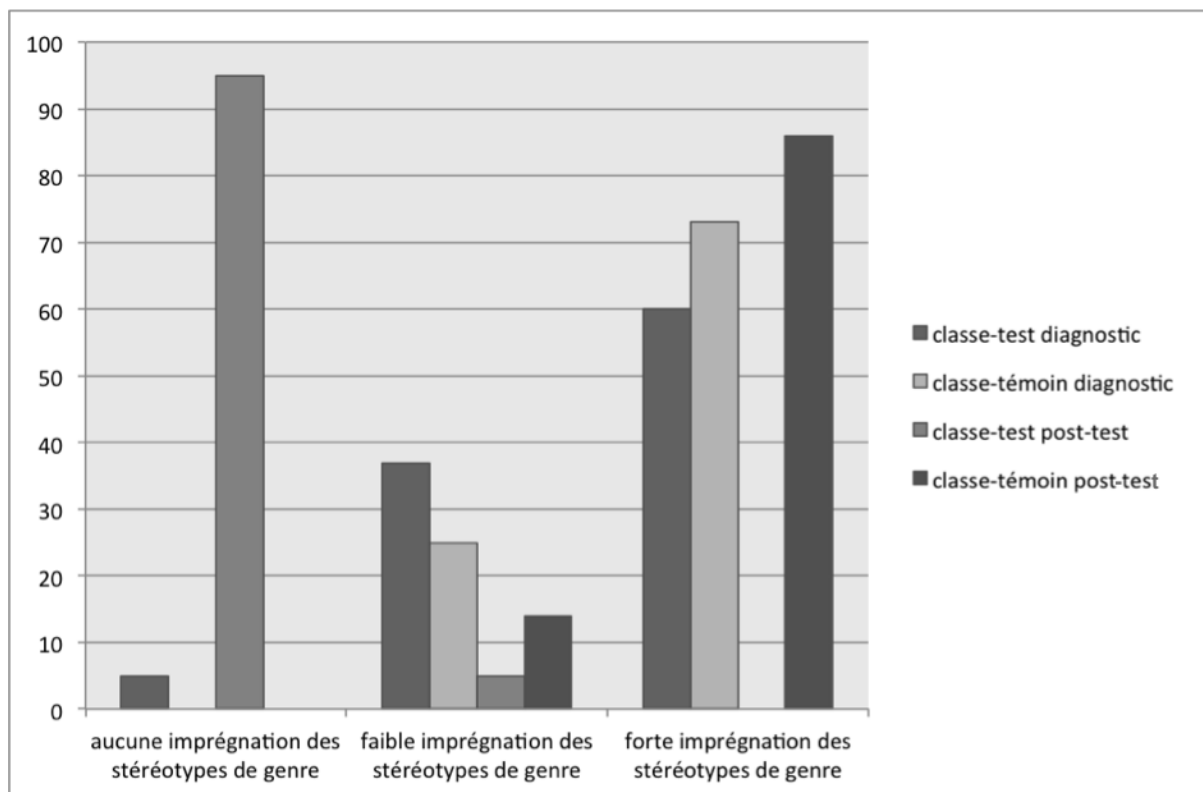


Figure 5. Comportements et stéréotypes de genre (2). Evolution comparée des résultats des deux classes

L'analyse des résultats de l'évaluation-diagnostique montre que, pour les deux classes, le pourcentage d'élèves faisant état d'une forte imprégnation des stéréotypes de genre dans leurs représentations des attitudes et comportements est légèrement supérieur à ce qu'il paraissait l'être après analyse des réponses à la question ouverte sur la même thématique : 60% des élèves de la classe-test

(alors que ces élèves n'étaient que 55% d'après les résultats de question ouverte) et 73% des élèves de la classe-témoin (contre 59% d'après les résultats de la question ouverte) appartiennent à cette catégorie.

La différence de résultats de la classe-test et de la classe-témoin est liée à deux facteurs :

- les élèves de la classe-test sont issus-es de milieux sociaux bien moins favorisés que les élèves de la classe-témoins. Les familles monoparentales, dans lesquelles les mères seules assument la charge financière du foyer et cumulent plusieurs emplois ou font des ménages dans des bureaux après le départ des employé-es sont significativement plus nombreuses dans la classe-test. Dès lors, des comportements ou attitudes comme « travailler tard le soir », « gagner beaucoup d'argent » ou « rester à la maison pour s'occuper des enfants » n'ont pas été considérés comme masculins par les élèves de la classe-test alors qu'ils ont pu l'être par les élèves de la classe-témoin

- aucun garçon de la classe-témoin n'a les cheveux longs alors que deux garçons de la classe-test ont les cheveux longs et l'un d'entre eux porte très souvent des colliers et des bracelets. Les attitudes et comportements « avoir les cheveux longs » et « porter des bijoux » n'ont ainsi jamais été considérés comme féminins dans la classe-test, un élève de la classe-test faisant directement référence à son camarade pour invalider le caractère genré des cheveux longs en écrivant « les deux (Matis par exemple) » (Annexe 10, figure 16)

L'environnement des élèves et les modèles qui leurs sont présentés apparaissent ainsi comme fortement heuristiques. Cela implique, pour les enseignant-es, un travail personnel, y compris sur elles-mêmes et eux-mêmes, pour déconstruire les stéréotypes de genre, sous peine de les transmettre et de les renforcer chez les élèves. Très concrètement, un enseignant portant des vêtements roses déconstruira chez les élèves le stéréotype de genre selon lequel « le rose c'est pour les filles » tandis qu'une enseignante affirmant ostensiblement sa passion pour le football participera à faire sortir cette pratique sportive du domaine masculin.

Dans la classe-test, lors du post-test, 95% des réponses ne manifestaient plus aucune imprégnation des stéréotypes de genre (contre 86% des réponses des mêmes élèves à la question ouverte). Seules 5% des réponses faisaient état d'une

faible imprégnation des stéréotypes de genre (ce qui ne correspond qu'à un·e seul·e élève) et aucune réponse ne traduisait une forte imprégnation des stéréotypes de genre.

L'évolution des réponses des élèves de la classe-témoin a montré une tendance inverse, aucune réponse ne traduisant qu'une faible imprégnation des stéréotypes de genre, 14% des réponses faisant état d'une faible imprégnation des stéréotypes de genre et 86% des réponses traduisant une forte imprégnation des stéréotypes de genre (le même pourcentage de réponses à la question ouverte relative à cette thématique mobilisait des stéréotypes de genre).

Le seul élève de la classe-test à avoir généré un comportement est un garçon ayant considéré que « avoir des comportements violents » était une attitude masculine, ce qui vient corroborer les réponses obtenues à la question ouverte sur cette même thématique, qui faisaient de la violence une caractéristique fondamentalement masculine. Dans la classe-témoin, les stéréotypes s'étant renforcés sont principalement ceux liés aux compétences intellectuelles des garçons, « être intelligent·e » et « être fort·e en mathématiques », ainsi que leurs corollaires professionnels et économiques, « avoir un très gros salaire », « travailler tard le soir » et « faire des découvertes scientifiques ». Les stéréotypes liés à la violence masculine tels que « avoir un comportement violent », « se mettre très en colère » et « être dissipé·e en classe » ont quant à eux presque totalement disparu des réponses des élèves de la classe-test (à l'exception des réponses d'un seul élève) tandis qu'ils sont restés stables dans les réponses des élèves de la classe-témoin. Mais cette stabilité est avant tout liée à ce que ces stéréotypes étaient déjà, lors de l'évaluation-diagnostique, ceux qui étaient majoritairement considérés comme masculins par les élèves des deux classes ; ils ne pouvaient donc pas être davantage mobilisés par les élèves lors du post-test.

3. Stéréotypes de genre et orientation professionnelle – Analyse et interprétation des résultats

L'évaluation de l'imprégnation des élèves par les stéréotypes de genre relatifs à l'orientation professionnelle s'est réalisée de deux façons.

Une question ouverte a d'abord été posée ; les élèves se sont vu demander si, selon elles/eux, certaines professions étaient réservées aux hommes et aux femmes.

Les résultats obtenus, en pourcentage d'élèves, sont les suivants :

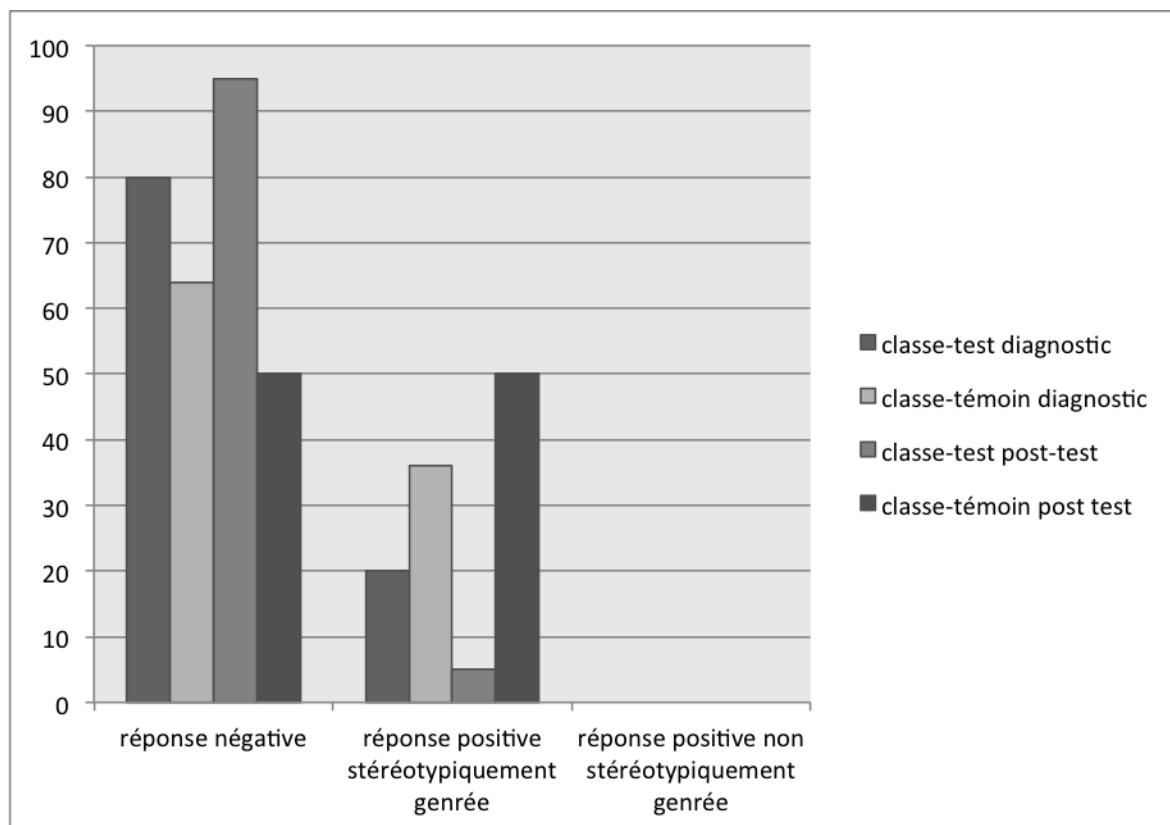


Figure 6. Stéréotypes de genre et orientation professionnelle : évolution comparée des résultats des élèves.

Lors de l'évaluation-diagnostique, les élèves ont massivement répondu par la négative à la question (80% des élèves de la classe test et 64% des élèves de la classe-témoin). Les différences de taux de réponse sont à mettre en relation avec le travail de déconstruction des stéréotypes de genre déjà amorcé dans la classe-test lorsque l'évaluation-diagnostique y a été réalisée.

Ce travail mis en œuvre a particulièrement affecté les réponses de deux élèves de la classe-test, qui se sont révélées symptomatiques d'une dissonance entre les conceptions et représentations personnelles de ces élèves et leurs anticipations des attentes (réelles ou supposées) de l'enseignante en faisant état d'une réelle imprégnation des stéréotypes de genre, tout en s'en défendant en apparence. Un élève de la classe-test a ainsi répondu : « Tous les métiers sont réserver pour les deux mais il y en a qui préfèrent certaines choses : les filles serai peut-être plus fortes à garder les enfants » (annexe 10, figure 17). On observe dans cette formulation un basculement : si la première proposition fait référence à des

préférences, dans une perspective presque libérale qui permettrait à chacun·e de se déterminer selon ses goûts, la seconde en revanche rappelle que les femmes seraient « plus fortes », cette compétence étant supposée naturelle, dans le domaine des soins aux enfants. Un autre réponse, d'une élève de la même classe, montre elle aussi l'embarras de certain·es élèves devant la question : « Selon moi, tous les métiers peuvent être utilisés par tous. Mais certains métiers conviennent à un sexe particulier et cela dépend du métier, il peut y avoir des caractéristiques plus ou moins convenables à une fille ou un garçon » (annexe 10, figure 18). Là encore, bien que l'élève paraisse le nier, certains stéréotypes de genre (non précisés par l'élève) semblent fortement ancrés et la référence à la notion de « convenances », éminemment culturelle (donc soumise aux normes patriarcales) traduit les difficultés de l'élève à se positionner face à des valeurs contradictoires : d'une part, son éducation (au sens large : l'ensemble des valeurs qui lui ont jusqu'alors été transmises) la pousse à opérer un classement genré des professions tandis que le contrat didactique et l'implicite en jeu lorsqu'elle répond à la question (et tout particulièrement ce qu'elle pense avoir compris des attentes de son enseignante) lui interdisent de proposer ce classement.

Les réponses mobilisant des stéréotypes de genre sont comparables dans les deux classes et se fondent sur une prétendue « nature féminine » qui rendraient les femmes ontologiquement plus ou moins compétente pour tel ou tel type de tâche ; elles ne manifestent pas une séparation genrée entre des métiers qualifiés ou socialement valorisés qui seraient perçus comme masculins, et des métiers moins qualifiés ou moins socialement valorisés, définis comme féminins, mais elles mettent en lien des « aptitudes naturelles » de l'un ou l'autre des genres et des pratiques professionnelles.

La masculinité est ainsi encore, pour un élève de la classe-témoin, associée à la violence : « oui. Etre à la guerre c'est pour les garçons. Etre un voleur c'est pour les garçons » (annexe 10, figure 19)

Le stéréotype selon lequel les femmes n'auraient pas le sens de l'orientation est également perçu comme un facteur de ségrégation professionnelle : « Je pense que conduire des camions s'ont réservé aux garçons car ils ont un peu plus de sens de l'orientation mais sinon je n'en voit pas d'autres » (annexe 10, figure 20)

Enfin, la sphère domestique apparaît toujours comme un domaine réservé aux femmes : « pour les filles femme de ménage et pour les garçons tous les autres métiers » (annexe 10, figure 21).

L'étude des résultats comparés de l'évaluation-diagnostique et du post-test de la classe-test et de la classe-témoins révèle, encore une fois, une déconstruction des stéréotypes de genre dans la classe-test et un renforcement de ces stéréotypes dans la classe-témoin. Lors du post-test, 95% des élèves de la classe-test ont en effet estimé qu'il n'existait pas de division genrée des métiers, alors qu'ils n'étaient plus que 50% à proposer cette réponse dans la classe-témoin.

L'évolution des réponses des élèves est liée à leur développement moral. Le rapport à la loi, symptomatique du palier conventionnel défini par Kohlberg (1981), est manifeste dans cette réponse d'un élève de la classe-test : « non et cela serait sévèrement puni. Je le pense » (cf. annexe 10, figure 22)

Après discussion avec l'élève en question sur ce qu'il entendait par cette réponse, il fit spontanément référence aux lois garantissant l'égalité professionnelle des femmes et des hommes, lois qui n'avaient alors été mentionnées qu'oralement, lors d'une séquence de géographie portant sur le réseau autoroutier français au cours de laquelle un point rapide sur les femmes chauffeuses de poids-lourds avait été fait, et au cours duquel l'enseignante avait rappelé qu'un employeur ne pouvait refuser un emploi à un·e candidat·e en raison de son sexe. Ce type de réponse indique un levier d'action des enseignant·es dans la mise en œuvre de conditions favorables à l'égalité des femmes et des hommes : le rappel à la loi, qui garantit l'égalité des sexes, est un outil qui ne doit pas être dédaigné, tout particulièrement en cycle 3 où les élèves, âgé·es de neuf à douze ans, sont globalement tou·te·s entré·es dans le palier conventionnel et tendent à respecter les règles, y compris lorsqu'elles vont contre leur intérêt personnel.

Les réponses à cette première question ouverte relative aux pratiques professionnelles en fonction du genre sont à mettre en perspective avec le classement réalisé par les élèves dans la question 4, qui proposait une série de métiers dont les élèves devaient déterminer s'ils étaient réservés à l'un ou l'autre des deux sexes ou mixtes.

Les métiers proposés relevaient des trois catégories :

- Six métiers étaient stéréotypiquement féminin : maquiller des gens, garder des enfants, coudre des habits, coiffer des gens, soigner des bébés, faire le ménage.
- Sept métiers étaient stéréotypiquement masculins : conduire des camions, fabriquer des bateaux, fabriquer des maisons, réparer des voitures, assurer la sécurité des grands magasins, voyager dans l'espace, opérer les blessés
- Trois métiers étaient plus faiblement connotés en terme de genre : restaurer des tableaux, soigner les animaux, défendre des gens au tribunal.

Les réponses des élèves ont amené à la mise en évidence de profils d'élèves, regroupés dans les catégories suivantes :

- élèves ne manifestant aucune imprégnation des stéréotypes de genre dans leurs représentations du monde du travail : il s'agit des élèves ayant considéré comme mixtes tous les métiers proposés
- élèves manifestant une faible imprégnation des stéréotypes de genre dans leurs représentations du monde du travail : il s'agit des élèves ayant considéré comme genrés au plus quatre des métiers proposés
- élèves manifestant une forte imprégnation des stéréotypes de genre dans leurs représentations du monde du travail : il s'agit des élèves ayant considéré comme genrés au moins cinq des métiers proposés

Les résultats obtenus, en pourcentage d'élèves, sont les suivants :

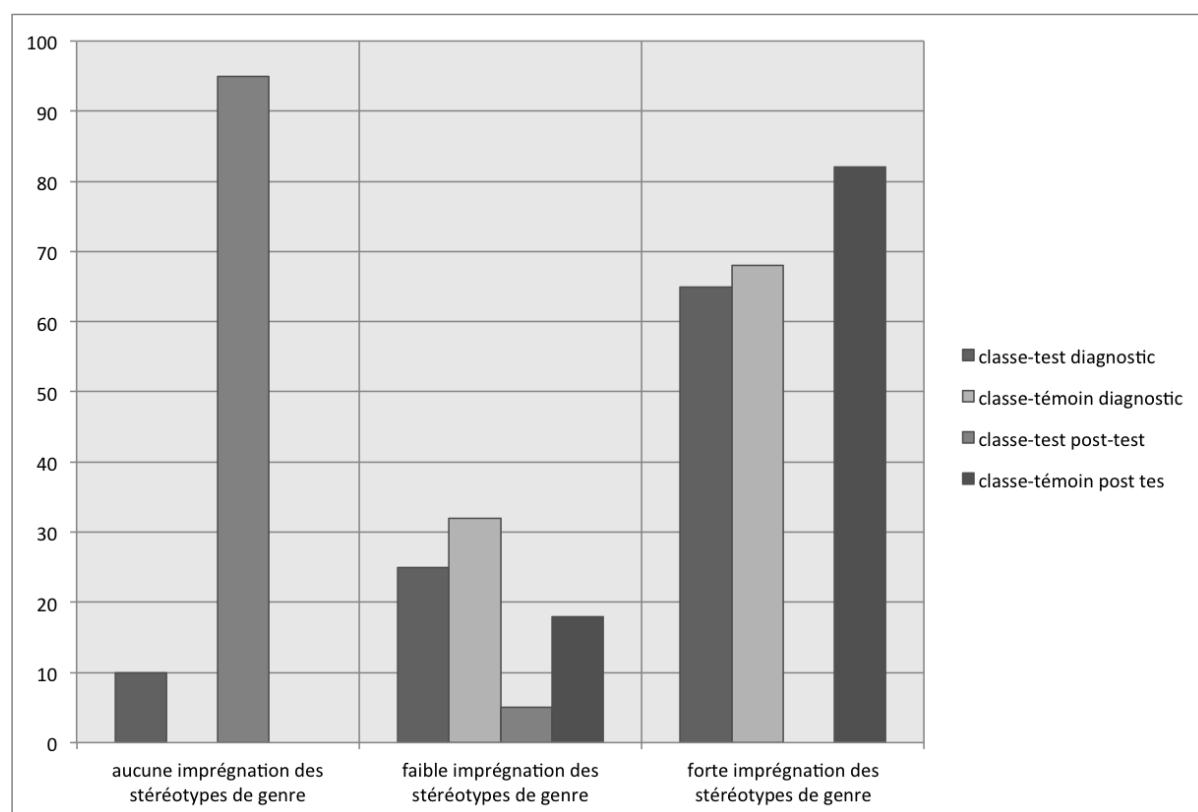


Figure 7. Stéréotypes de genre et orientation professionnelle : évolution comparée des résultats des élèves (2).

Lors de l'évaluation-diagnostique, 10% des élèves de la classe-test ne manifestaient aucune imprégnation des stéréotypes de genre dans leurs représentations du monde du travail, 25% des élèves de la classe-test ne manifestaient qu'une faible imprégnation des stéréotypes de genre dans leurs représentations du monde du travail et 65% des élèves de la classe-test manifestaient une forte imprégnation des stéréotypes de genre dans leurs représentations du monde du travail. Ces résultats viennent relativiser les réponses obtenues à la question ouverte qui leur demandait si des métiers étaient réservés à l'un ou l'autre des sexes, à laquelle 80% des élèves avaient répondu par la négative. Ainsi, les élèves ont très fortement tendance à infléchir leur réponse générale lors de l'examen de cas particuliers, et leur posture principale n'est pas suffisamment structurante (sans doute parce qu'elle n'est pas suffisamment pensée et structurée) pour qu'elle ait un effet sur leur discours lorsqu'ils sont confrontés à des situations singulières.

Dans la classe-témoin en revanche, pas un·e seul·e élève n'a montré aucune imprégnation des stéréotypes de genre dans ses représentations du monde du

travail, 32% des élèves ont montré une faible imprégnation des stéréotypes de genre dans leurs représentations du monde du travail et 65% des élèves ont montré une forte imprégnation des stéréotypes de genre dans leurs représentations du monde du travail. Si, comme dans leurs réponses à la question ouverte qui leur avait été posée, les élèves de la classe-témoin montrent une imprégnation légèrement plus forte des stéréotypes de genre que ceux de la classe-test, les résultats obtenus par les deux classes sont presque comparables, les réponses apportées par ces élèves de la classe-témoins étant parfaitement cohérentes avec les réponses qu'elles/ils avaient apportées à la question ouverte précédente (64% des réponses faisaient état de stéréotypes de genre à la question ouverte).

Si ces résultats conduisent à traiter avec la plus grande distance les réponses apportées par les élèves de la classe-test à la question ouverte relative au classement genré des métiers, probablement influencées par ce que les élèves avaient anticipé des attentes de leur enseignante, il n'en demeure pas moins que ces réponses de principe témoignent, chez les élèves, de leur capacité à admettre et à proposer⁶ un discours reprenant les valeurs qui sont en train de leur être inculquées, et donc leur acceptation d'un modèle normatif s'opposant au modèle normatif patriarcal.

Lors du post-test en revanche, la catégorisation des élèves de la classe-test à partir du classement qu'elles/ils ont opéré des métiers qui leur étaient proposés est parfaitement cohérente avec les réponses apportées par ces mêmes élèves à la question ouverte relative à l'orientation professionnelle en fonction du genre.

En effet, 95% des élèves de la classe-test ne manifestaient plus aucune imprégnation des stéréotypes de genre dans le classement qu'elles/ils ont opéré des métiers, soit exactement le même pourcentage que celui d'élèves ayant refusé toute catégorisation genrée des métiers à la question ouverte précédente. Seul-es 5% des élèves font encore état d'une imprégnation des stéréotypes de genre, à un faible degré.

⁶ capacité qui s'observe a minima en classe, dans une situation qui n'est pas neutre puisqu'il s'agit de répondre à un questionnaire proposé par une enseignante qui ensuite le lira et connaîtra donc les réponses de chacun·e

L'évolution des réponses des élèves de la classe-témoin est également cohérente avec résultats obtenus à partir de l'analyse des réponses de ces élèves à la question ouverte précédente. Lors du post-test en effet, 18% des élèves manifestaient une faible imprégnation des stéréotypes de genre et 82% des élèves manifestaient quant à elles/eux une forte imprégnation des stéréotypes de genre. On observe ainsi dans la classe-témoin, comme précédemment, une tendance au renforcement des stéréotypes de genre dans les représentations que se font les élèves du monde du travail. Certain-es élèves de la classe-témoin classé-es parmi les élèves ne manifestant qu'une faible imprégnation des stéréotypes de genre ont changé de catégorie pour basculer dans celle des élèves manifestant une forte imprégnation des stéréotypes de genre, tandis que ces changements de catégories se sont faits en sens inverses chez les élèves de la classe-test, qui ont massivement basculé dans la catégorie des élèves ne manifestant aucune imprégnation des stéréotypes de genre dans leurs représentations du monde du travail.

En ce qui concerne la nature des réponses, elle est congruente avec celle des réponses proposées par les élèves à la question ouverte.

Une fois encore, la sphère domestique et les soins aux enfants (« garder des enfants », « soigner des bébés », « faire le ménage ») apparaissent comme un domaine réservé aux femmes, ainsi que tandis que les métiers supposant de la force physique (« construire des maisons » et « assurer la sécurité des grands magasins ») ont été considérés comme masculins.

Cette ségrégation genrée des métiers est là encore fondée sur des aptitudes supposées comme propres à l'un ou l'autre des sexes, et la division genrée des métiers faite par les élèves ne se superpose pas à une division opérée entre métiers de fort prestige social et métiers de faible prestige social, des professions comme chirurgien·ne (« opérer les blessés »), avocat·e (« défendre les gens au tribunal ») ou vétérinaire (« soigner les animaux ») ayant globalement été considérées comme mixtes.

4. Stéréotypes de genre et pratiques sportives – Analyse et interprétation des résultats

La question 5 du questionnaire proposait aux élèves un certain nombre de pratiques sportives relevant de trois catégories différentes :

- trois pratiques sportives stéréotypiquement féminines : danse classique, patinage artistique, natation synchronisée
- sept pratiques sportives stéréotypiquement masculines : football, baseball, boxe, hip-hop, lancer de poids, lancer de marteau, krav-maga
- huit pratiques sportives n'étant pas associées à un stéréotype de genre : saut en longueur, handball, course de vitesse, judo, tennis, équitation, golf, tir-à-l'arc.

Le classement effectué par les élèves de ces pratiques sportives (en « pratique sportive féminine », « pratique sportive masculine » et « pratique sportive mixte ») a permis d'établir trois profils d'élèves :

- élèves ne manifestant aucune imprégnation des stéréotypes de genre dans leurs représentations des pratiques sportives : il s'agit des élèves ayant considéré comme mixtes toutes les pratiques sportives proposées
- élèves manifestant une faible imprégnation des stéréotypes de genre dans leurs représentations des pratiques sportives : il s'agit des élèves ayant considéré comme genrées au plus trois des pratiques sportives proposées
- élèves manifestant une forte imprégnation des stéréotypes de genre dans leurs représentations des pratiques sportives : il s'agit des élèves ayant considéré comme genrées au moins quatre des pratiques sportives proposées

Les résultats obtenus, en pourcentage d'élèves, sont les suivants :

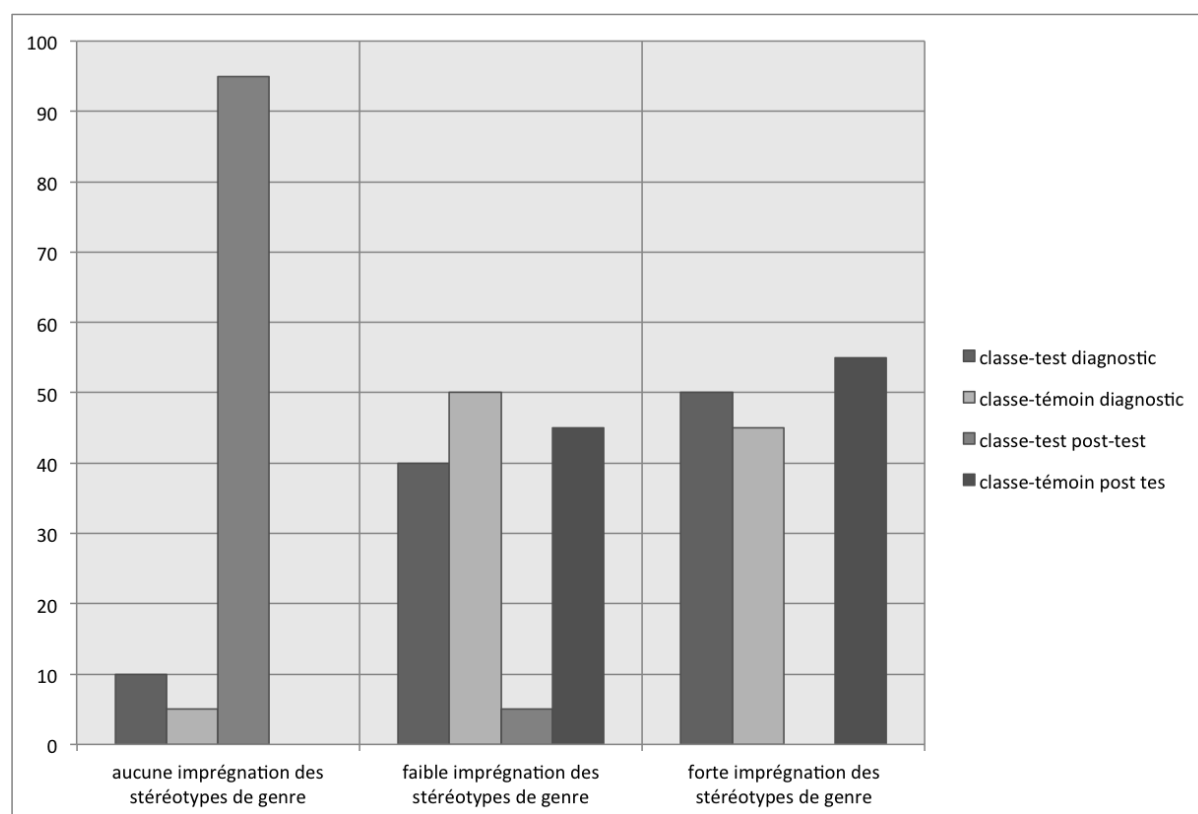


Figure 8. Stéréotypes de genre et pratiques sportives : évolution comparée des résultats des élèves

Les résultats des deux classes lors de l'évaluation-diagnostique sont comparables. 10% des élèves de la classe-test et 3% des élèves de la classe-témoin (soit deux élève de la classe-test et un-e élève de la classe témoin) ne manifestent aucune imprégnation des stéréotypes de genre dans leurs représentations des pratiques sportives, 40% des élèves de la classe-test et 50% des élèves de la classe-témoin font état d'une faible imprégnation des stéréotypes de genre dans leurs représentations des pratiques sportives et 50% des élèves de la classe-test ainsi que 45% des élèves de la classe-témoin manifestent une forte imprégnation des stéréotypes de genre dans leurs représentations des pratiques sportives.

Si la violence apparaissait pour de nombreux élèves comme une caractéristique spécifiquement masculine, les sports de combat n'ont été considérés comme spécifiquement masculins que par 40% des élèves de la classe-test et 38% de la classe témoin lors de l'évaluation-diagnostique, alors que le football a été considéré comme spécifiquement masculin par 70% des élèves de la classe-test et 75% des élèves de la classe-témoin lors de cette même évaluation.

L'étude de l'évolution des représentations des élèves est, dans le cas des pratiques sportives, particulièrement révélatrice de l'efficacité des dispositifs mis en place dans la classe-test en raison de la forte similitude des résultats des deux classes lors de l'évaluation-diagnostique.

Or, le post-test montre que les représentations des pratiques sportives des élèves ont fortement évolué dans la classe-test au cours de l'année. En effet, en fin d'année, 95% des élèves de la classe-test ne témoignent plus d'aucune imprégnation des stéréotypes de genre dans leurs représentations des pratiques sportives et les 5% restant-es (un·e seule élève) ne témoignent que d'une faible imprégnation des stéréotypes de genre dans leurs représentations des pratiques sportives. L'évolution des représentations des élèves est bien moindre dans la classe-témoin, et la tendance est inversée : plus aucun·e élève n'est exempt·e de stéréotypes de genre dans sa représentation des pratiques sportives, 45% des élèves témoignent d'une faible imprégnation des stéréotypes de genre dans leurs représentations des pratiques sportives et 55% des élèves manifestent une forte imprégnation des stéréotypes de genre dans leurs représentations des pratiques sportives.

Les réponses des élèves de la classe-test lors du post-test traduisent a minima l'application du principe selon lequel le genre d'un individu ne doit pas avoir d'effet sur ses choix en matière de pratiques sportives, sans qu'on ne puisse déterminer si ces élèves sont capables de mettre en œuvre ce principe pour eux-mêmes et dans le regard qu'ils portent sur les pratiques sportives d'autrui, ni si ce principe est appliqué parce que les élèves y adhèrent ou parce qu'ils ont compris qu'il s'agissait de la réponse attendue par l'enseignante. En effet, de nombreux·ses élèves semblent avoir répondu « les deux » de manière automatique, sans réellement s'attarder sur les pratiques sportives évoquées, écrivant parfois « les deux » en diagonale de l'encart (annexe 10, figure 23) un·e élève précisant même, pour classer « krav-maga » : « les deux, même si je sais pas ce que c'est » (annexe 10, figure 24). Cette dernière réponse traduit bien la posture de l'élève, qui n'a pas jugé nécessaire de demander ce qu'était le krav-maga pour répondre à la question posée, estimant que cela ne lui serait pas utile pour catégoriser la pratique sportive, les pratiques sportives étant toutes, par principe, mixtes.

Ce principe de la mixité des pratiques sportives appliqué par les élèves de la classe-test est principalement le fruit du travail réalisé en classe à partir des films cinématographiques *Joue-la comme Beckam* et *Billy Eliot*. La mixité des pratiques sportives posée en tant que principe ne peut pas avoir pour effet direct et concret d'amener des filles à se tourner vers des pratiques sportives stéréotypiquement masculines et des garçons vers des pratiques sportives stéréotypiquement féminines si ces filles et ces garçons n'en ressentent pas, au préalable, un désir personnel. Par contre, elle peut d'une part permettre à des élèves ressentant le désir de pratiquer des sports ne leur étant stéréotypiquement pas destinés de le faire en légitimant ce désir (« en tant que fille, j'ai le droit de jouer au football ») et en le dissociant d'une dislocation identitaire (« je ne serai pas moins un garçon si je fais de la danse classique »), et elle peut d'autre part amoindrir l'effet limitant du regard d'autrui sur ces pratiques non conformes au stéréotype de genre en réduisant les critiques négatives ou les moqueries des élèves confrontés à un-e camarade ayant des préférences sportives non stéréotypiquement genrées.

5. Stéréotypes de genre et pratiques ludique – Analyse et interprétation des résultats

La question 7 du questionnaire proposait aux élèves de classer un certain nombre d'items relatifs aux pratiques ludiques en trois catégories : « plutôt féminin », « plutôt masculin » et « mixte ». Les quinze pratiques ludiques proposées étaient stéréotypiquement féminines (jouer à la marelle, jouer à la dinette, jouer au papa et à la maman, jouer à la poupée), stéréotypiquement masculines (jouer au football, jouer aux cowboys et aux indiens, jouer avec des cartes de football, jouer aux voitures, jouer à la guerre, jouer au gendarme et aux voleurs) et non genrés (jouer aux cartes, jouer aux billes, jouer au Monopoly, jouer à cache-cache).

Le classement proposé par les élèves de ces pratiques sportives (en « pratique ludique féminine », « pratique ludique masculine » et « pratique ludique mixte ») a permis d'établir trois profils d'élèves :

- élèves ne manifestant aucune imprégnation des stéréotypes de genre dans leurs représentations des pratiques ludiques : il s'agit des élèves ayant considéré comme mixtes toutes les pratiques ludiques proposées

- élèves manifestant une faible imprégnation des stéréotypes de genre dans leurs représentations des pratiques ludiques : il s'agit des élèves ayant considéré comme genrées au plus trois des pratiques ludiques proposées
- élèves manifestant une forte imprégnation des stéréotypes de genre dans leurs représentations des pratiques ludiques : il s'agit des élèves ayant considéré comme genrées au moins quatre des pratiques ludiques proposées

Les résultats obtenus (en pourcentage d'élèves) sont les suivants :

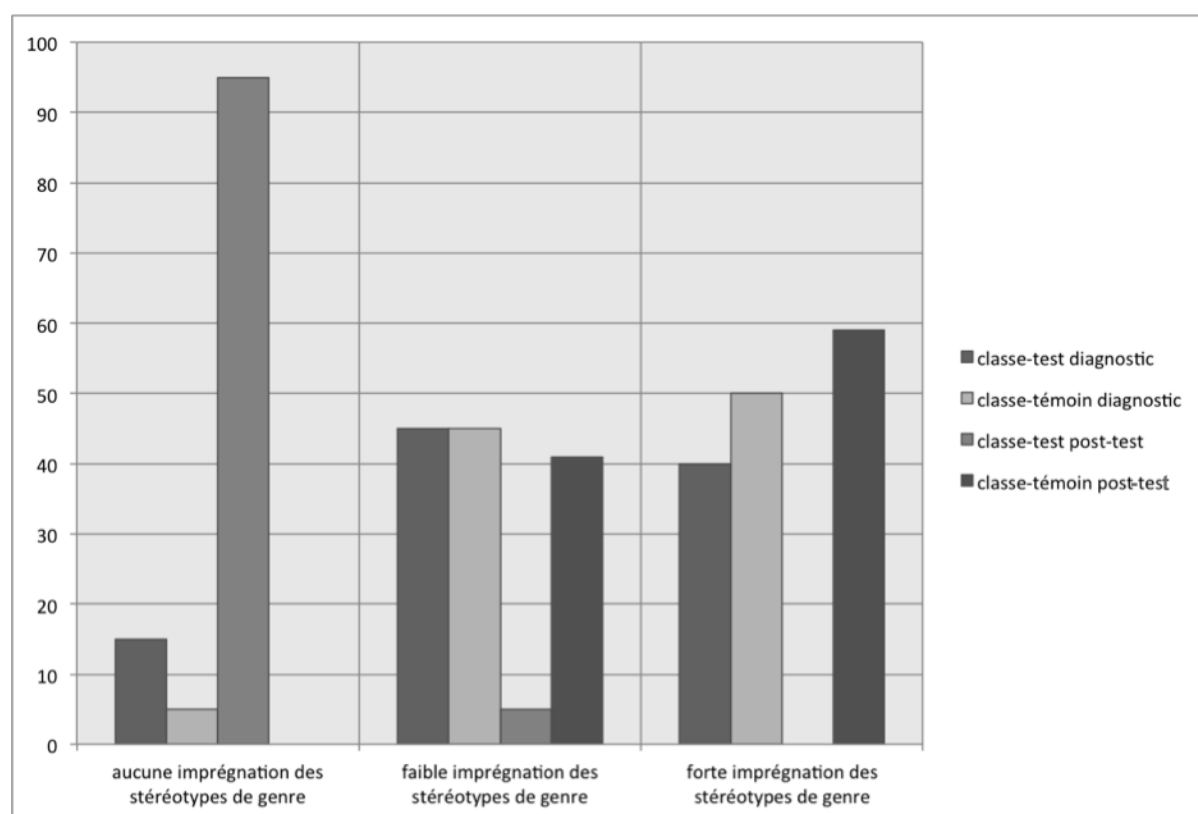


Figure 9. Pratiques ludiques et stéréotypes de genre : évolution comparée des résultats des élèves.

Comme pour les pratiques sportives, les résultats des deux classes à l'évaluation-diagnostique sont comparables. 5% des élèves de la classe-test et 14% des élèves de la classe-témoin ne présentent aucune imprégnation des stéréotypes de genre dans leurs représentations des pratiques ludiques (ce qui correspond à trois élèves de la classe-test et à un-e élève de la classe-témoin). Dans les deux classes, 45% des élèves font état dans leurs réponses d'une faible imprégnation des stéréotypes de genre dans leurs représentations des pratiques ludiques tandis que 40% des élèves de la classe-test et 50% des élèves de la classe-témoin manifestent une forte

imprégnation des stéréotypes de genre dans leurs représentations des pratiques ludiques.

Et, comme pour les pratiques sportives et dans des proportions comparables, les évolutions des représentations qu'ont élèves des pratiques ludiques vont se faire de manière opposée. Si les réponses des élèves de la classe-test au post-test montrent une déconstruction des stéréotypes de genre dans leurs représentations des pratiques ludiques, 95% des élèves ne montrant plus aucune imprégnation des stéréotypes de genre dans leurs représentations des pratiques ludiques et 5% des élèves (c'est à dire un·e seule élève) manifestant une faible imprégnation des stéréotypes de genre dans ses représentations des pratiques ludiques, les réponses des élèves de la classe-témoin ne laissent plus apparaître un·e seule élève ne manifestant aucune imprégnation des stéréotypes de genre dans ses représentations des pratiques ludiques tandis que 41% des réponses des élèves de cette classe font état d'une faible imprégnation des stéréotypes de genre dans leurs représentations des pratiques ludiques et 59% d'une forte imprégnation des stéréotypes de genre dans leurs représentations des pratiques ludiques.

Un renforcement des stéréotypes de genre, certes faible, mais non négligeable, est ainsi observable dans la classe-témoin alors qu'une déconstruction nette des stéréotypes de genre relatifs aux pratiques ludiques s'est opérée dans la classe-test.

Les stéréotypes de genre relatifs aux pratiques ludiques n'ont pourtant pas fait l'objet d'une attention particulière dans la classe-test, contrairement aux stéréotypes de genre relatifs aux pratiques sportives, et on observe pourtant une déconstruction comparable de ces deux catégories de stéréotypes chez les élèves de la classe-test, et de manière identique chez les élèves de sexe féminin et chez les élèves de sexe masculin. Ces deux catégories d'élèves n'ont pourtant pas été soumises aux mêmes dispositifs, les garçons de la classe-test ayant montré un intérêt légèrement plus grand que les filles de la classe-test pour les ouvrages mis à leur disposition traitant de la thématique des stéréotypes de genre dans les pratiques ludiques. En effet, tous les garçons de la classe ont lu *Dinette dans le tractopelle* et 87% d'entre eux ont lu *À quoi tu joues ?* tandis que seules 77% des filles ont lu ces deux ouvrages. Ces lectures se sont surcroît faites en autonomie, sans donner lieu à une analyse spécifique ou à une réflexion particulière. On ne peut donc attribuer la déconstruction des stéréotypes de genre observée chez les élèves de la classe-test

à ces seules lectures, tou-te-s les élèves ne les ayant pas faites et celles-ci n'ayant pas été suffisamment exploitées en classe pour qu'on puisse en attendre un effet probant sur les représentations des élèves. La déconstruction des stéréotypes de genre apparaît donc comme une dynamique globale (déconstruire les stéréotypes de genre dans un domaine entraîne une déconstruction des stéréotypes de genre dans des domaines proches) et potentiellement transposable à des stéréotypes visant d'autres groupes (stéréotypes homophobes, stéréotypes racistes, etc.).

6. Stéréotypes de genre et égalité des femmes et des hommes – Analyse et interprétation des résultats

Le dernier item du questionnaire, « penses-tu que les filles et les garçons sont égaux ? », a permis de mettre en relation le degré d'imprégnation des stéréotypes de genre des élèves des deux classes et leur conception de l'égalité des sexes.

Une moyenne effectuée d'après les résultats obtenus aux réponses précédentes a permis de mettre en évidence que, au moment de l'évaluation-diagnostique, 46% des élèves de la classe-test et 52% des élèves de la classe-témoin faisaient état d'une forte imprégnation des stéréotypes de genre, contre 11% des élèves de la classe-test et 75% des élèves de la classe-témoin lors du post-test.

Quant aux résultats obtenus à la question « penses-tu que les filles et les garçons sont égaux ? », ils sont les suivants (en pourcentage d'élèves) :

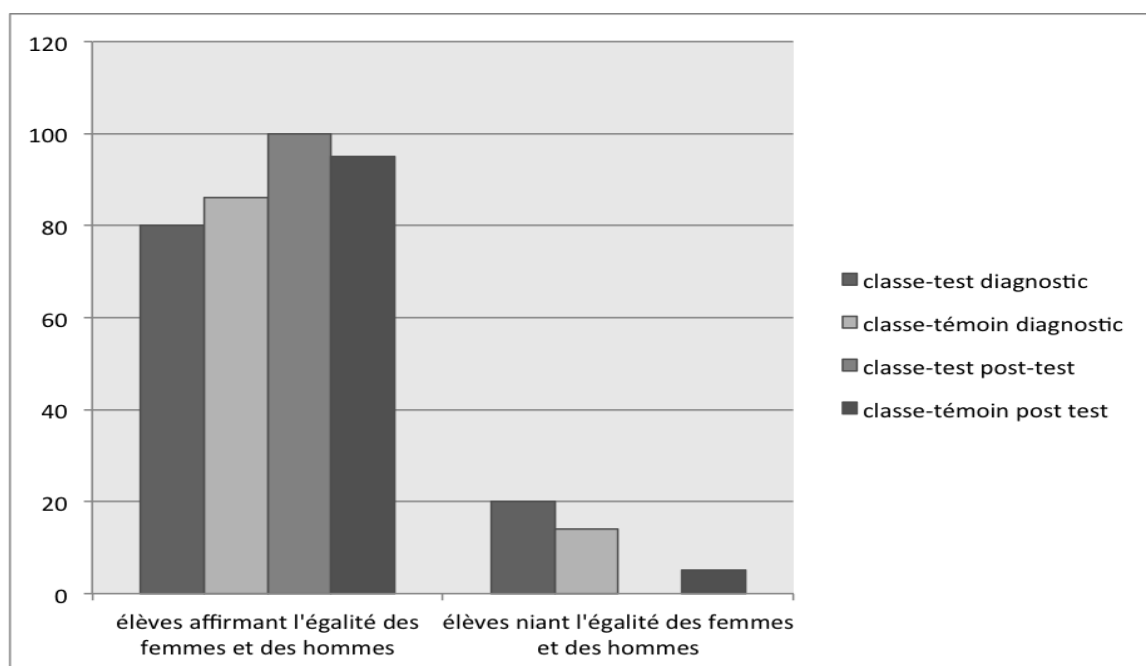


Figure 10. Affirmation de l'égalité des femmes et des hommes : évolution comparée des réponses des élèves

Lors de l'évaluation-diagnostique, 80% des élèves de la classe-test et 86% des élèves de la classe-témoin affirment l'égalité des femmes et des hommes ; ces taux passent à 100% dans la classe-test et à 95% dans la classe-témoin.

Or, dans la classe-témoin, les stéréotypes de genre se sont significativement renforcés. Cela ne signifie pas que les stéréotypes de genre n'ont pas d'effet sur l'égalité des femmes et des hommes mais que l'affirmation de cette égalité fonctionne pour les élèves comme une connaissance déclarative : les élèves de la classe-témoin ont « appris » que les femmes et les hommes étaient égaux, comme le prévoient les Instructions Officielles (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015b). Pour autant, cette égalité de principe est vide de sens, elle n'est associée à aucune situation concrète, et n'est mise en perspective avec aucun type de comportement.

D'un point de vue didactique, cela implique de repenser le travail effectué auprès des élèves sur l'égalité des femmes et des hommes. Avoir de cette égalité une approche purement factuelle, qui se bornerait à énoncer l'existence des droits des femmes, en les replaçant éventuellement dans une perspective historique, est évidemment nécessaire et a, comme on l'a montré en analysant l'évolution des représentations genrées qu'ont les élèves du monde du travail, un intérêt réel. Mais cela ne suffit pas : tant que l'égalité des femmes et des hommes restera pour les élèves un élément factuel ou n'aura qu'une seule valeur déclarative, le terreau des inégalités entre les femmes et les hommes – les stéréotypes de genre – restera fertile et les inégalités perdureront car les conditions d'une égalité réelle, effective, ne seront pas mises en place.

PARTIE 5 : DISCUSSION DES RÉSULTATS ET LIMITES DE L'ÉTUDE

L'ensemble des résultats montre un renforcement significatif des stéréotypes de genre dans la classe-témoin et une déconstruction apparemment toute aussi significative des stéréotypes de genre dans la classe-test.

Mais ces résultats doivent être relativisés et ne peuvent constituer à eux seuls une validation de l'hypothèse ayant servi de fondement à cette étude.

1. Une évolution pluricausale des résultats de la classe-témoin

L'évolution des résultats de la classe-témoin, qui marque un net renforcement des stéréotypes de genre dans tous les domaines au cours de l'année, est pluricausale.

L'une des causes de ce renforcement des stéréotypes est l'école elle-même. Mosconi (2004) avait déjà montré qu'en l'absence d'une politique volontaire de mise en œuvre des conditions de l'égalité des femmes et des hommes, l'école tendait à renforcer les stéréotypes de genre et les inégalités entre les filles et les garçons. Aucune attention particulière n'ayant été portée sur cette question dans la classe-témoin, il n'est donc pas étonnant que les stéréotypes de genre se soient renforcés. Mais l'importance de cette crispation sur le genre ne peut porter sur l'institution seule, et d'autres facteurs doivent être examinés.

L'âge des élèves concerné·es par l'étude n'est pas anodin. Agé·es de dix à douze ans, ces élèves entrent dans la puberté, puberté qui constitue un changement biologique mais également social pendant lequel les clivages sexués se renforcent (Pasquier 2005, 2010). Les premiers émois amoureux, et le désir de plaire ainsi que les transformations corporelles conduisent les préadolescent·es à tenter de se réapproprier leur corps, lequel commence à échapper au contrôle parental, par l'utilisation de maquillage, le choix de vêtements et, plus tard, par certaines modifications corporelles (tatouages, piercings) souvent éminemment genrés. Les prescriptions genrées se renforcent également, et plus fortement pour les filles que pour les garçons, les injonctions pesant sur les corps de ces dernières (injonction à la minceur, sexualisation quasi-permanente du corps des femmes) étant plus nombreuses et passant par des canaux plus diversifiés : publicités, fictions cinématographiques et télévisées, ainsi que les magazines proposés aux préadolescentes, dont la dimension mystificatrice du discours sur l'apparence a été mis en évidence par Bouchard et Bouchard (2005) qui ont démontré comment, sous

couvert de libération sexuelle et d'épanouissement de soi, cette littérature offrait en réalité un modèle très traditionnel de la féminité, préparant les préadolescentes à leur place asymétrique dans les rapports sociaux de sexe.

Ainsi, un tel renforcement des stéréotypes de genre dans la classe-témoin n'aurait probablement pas été observée si les élèves observé·es dans cette étude avaient été en cycle 1 ou en cycle 2.

Enfin, les paramètres liés à l'effet-maitre, qui peut être un puissant facteur de renforcement des stéréotypes, n'ont pas pu être analysés faute de temps d'observation dans la classe-témoin. Toutefois, le fait que l'enseignant titulaire de la classe-témoin soit de sexe masculin a pu avoir un effet sur les renforcements des stéréotypes de genre observés dans cette classe, Kelly (1988) ayant montré que l'invisibilisation des filles dans les classes était plus importante lorsque les élèves étaient face à un enseignant de sexe masculin.

2. Une déconstruction des stéréotypes de genre non avérée dans la classe-test

Les résultats du post-test semblent indiquer une déconstruction très significative des stéréotypes de genre chez les élèves de la classe-test.

Mais ces résultats doivent être relativisés en tenant compte des effets du jeu du contrat didactique en vertu duquel, quelles que soient les précautions prises lors de la passation de consigne, les élèves ne répondent pas nécessairement ce qu'ils pensent mais ce qu'ils supposent, à tort ou à raison, que l'enseignant·e attend d'eux. Si ces attentes étaient moins claires pour les élèves lors de l'évaluation-diagnostique (bien que certaines réponses d'élèves témoignent déjà d'une volonté de s'y conformer), elles ont gagné en lisibilité pour les élèves au mois de mars (période où le post-test leur a été présenté). Un·e élève de la classe-test, lors d'une évaluation en production d'écrit, a ainsi rédigé un portrait son enseignante en ces termes : « elle est à fond pour le droit des femmes, elle adore ça » (annexe 12).

Les conditions de réalisation du post-test constituent ainsi un cadre ayant pour conséquence une moins grande fiabilité des résultats obtenus : les attentes de l'enseignante sont mieux connues et la tentation de s'y conformer est devenue d'autant plus forte que des liens affectifs se sont noués durant l'année entre elle et les élèves.

Ces variables auraient pu être neutralisées, si elles avaient été anticipées, en faisant passer le post-test (ainsi que l'évaluation-diagnostique, qui présente également, bien que de manière moindre, les mêmes limites) par une personne extérieure à l'école, et dont les attentes n'auraient pas pu être connues des élèves, en anonymant les copies et en précisant aux élèves que leur enseignante n'y aurait pas accès.

Il n'est pas pour autant question de récuser toute forme d'efficacité aux dispositifs mis en œuvre, ni de nier l'importance de cette capacité des élèves à déconstruire, au moins dans le discours, les stéréotypes de genre. En effet, c'est bien parce que le discours existe en tant que discours, avant d'être mis en actes, qu'il peut devenir structurant pour l'individu et donc être mis en actes. Le caractère performatif du langage peut – et doit – jouer un rôle ici, en nommant l'égalité et la liberté pour les faire exister : le discours cessant de justifier les stéréotypes, les comportements non-conformes à ces stéréotypes peuvent s'exprimer plus librement et les individus gagnent en liberté, mais deviennent également des contre-modèle mettant à mal, par leur existence même, les stéréotypes de genre.

3. Une étude devant être élargie pour gagner en fiabilité

L'étude menée ici a porté sur deux groupes d'élèves, l'un de vingt élèves, l'autre de vingt-deux élèves. Cet échantillon est trop insuffisant pour que les résultats obtenus aient une véritable valeur probatoire quant à l'efficacité des dispositifs mis en œuvre, ou puisse être considérés comme des statistiques fiables sur l'évolution des représentations genrées des élèves.

De plus, cette étude a été menée sur deux échantillons d'élèves aux profils très différents et les caractéristiques des acteurs en présence peuvent avoir eu un effet sur les résultats.

Les élèves de la classe-test sont globalement issus de milieux sociaux défavorisés, dont plus d'un quart de familles mono-parentales, tandis que les élèves de la classe-témoin viennent quant à eux de familles aisées dont seulement deux sont monoparentales. Dès lors, les représentations genrées des élèves des deux classes ne peuvent que différer dans des domaines où leurs expériences personnelles entrent en jeu dans la construction de leurs représentations genrées, notamment en ce qui concerne les domaines relatifs à la vie professionnelle.

Par ailleurs, sur les vingt élèves de la classe-test qui ont participé à l'étude, seize élèves sont racisé-es⁷ tandis que seul-es quatre des élèves de la classe-témoin à avoir participé à l'étude le sont également. Or, dans les contextes multiraciaux, la place dominante occupée par les garçons blancs est renforcée tandis que les filles noires sont victimes d'une invisibilisation encore plus importante (Morse & Handley 1985) et sont, à la différence des filles blanches, encouragées à développer davantage leurs compétences relationnelles que leurs compétences intellectuelles (Grant, 1992). Ces différences de traitement des élèves racisées ont pour effet de d'amener les élèves racisées à se représenter le monde et à mettre en place des catégories mentales et des modes de reconnaissance imaginative du semblable différents des élèves non-racisées : les stéréotypes de genre selon lesquels les femmes sont discrètes, moins importantes que les hommes (du fait de leur invisibilisation), et ont des compétences intellectuelles moindres (puisqu'elles ne sont pas encouragées à les développer) sont ainsi renforcés par les mécanismes racistes inconscients dont elles sont victimes de la part des enseignant-es. Une véritable analyse intersectionnelle des rapports de domination systémique dans lesquels les élèves sont inscrit-es s'impose donc pour permettre la mise en place de conditions de travail et d'apprentissage qui soient réellement profitables à tou-te-s les élèves.

Si la totalité des élèves des deux classes n'ont pas participé à l'étude, les groupes classes dont faisaient partie ces élèves étaient profondément dissymétriques dans leur composition sexuée : la classe-test comportait un total de vingt-quatre élèves, dont seulement neuf filles, soit un ratio de 37,5% de filles pour 62,5% de garçons, tandis que la classe-témoin étaient composée de vingt-sept élèves, dont seize filles et onze garçons, soit un ratio de 41% de garçons et 59% de filles. Ces inégales compositions n'ont pas les mêmes effets qu'une réelle non-mixité. Cependant, elles peuvent affecter les performances scolaires des élèves de manière moindre, mais comparable à ce que le ferait la non-mixité, qui a des effets différents selon que les

⁷ Gordon (1994, p. 549) définit la racisation comme le phénomène par lequel une population, en raison de certaines de ses caractéristiques, assimilée à une race (« Racialization. The social processes by which a population group is categorized as a race»). Lorcerie (2003) voit dans la racisation une forme aggravée et biologisée de l'ethnisation. Les personnes racisées sont les personnes victimes de ce phénomène.

groupes non mixtes soient composés de garçons – elle peut alors aboutir à une dégradation des performances scolaire liée à la dégradation de la discipline – ou de filles, les performances des filles en groupes non-mixtes s’améliorant significativement au bout de deux ans (Salomon, 1992). Or le climat de classe et les performances scolaires des un-es et des autres peuvent à leur tour constituer des éléments agissant sur les représentations genrées des élèves. De nombreuses études ont ainsi démontré les effets de la mixité scolaire sur le renforcement des stéréotypes de genre, notamment en ce qui concerne les préférences scolaires et donc, par voie de conséquence, les représentations genrées que se font les élèves de ces disciplines (Lawrie, 1992 ; Stables, 1990). Les processus cognitifs de catégorisation des disciplines, et par la suite des métiers, mais également d’eux-mêmes et des autres sont donc différents pour les élèves ayant été scolarisé-es dans des groupes mixtes et pour les élèves ayant été scolarisé-es dans des groupes non-mixtes. Ces études peuvent laisser penser – sans que cela ne soit démontré dans le cadre de cette étude – que des groupes mixtes mais dans lesquels les élèves des deux sexes sont inégalement représenté-es adopteront des comportements différents et des représentations genrées différentes. En tout état de cause, la mixité a tendance à soumettre les filles à des dynamiques relationnelles globalement dominées par les garçons, domination qui vient s’amoinrir lorsque les garçons sont en nette infériorité numérique et se renforcer lorsqu’ils sont en nette supériorité numérique. Il est donc possible, encore une fois sans qu’aucune preuve ne soit apportée à cela, que les résultats de cette étude aient été affectés par les compositions des deux groupes y ayant participé.

Une étude plus rigoureuse aurait consisté à comparer deux échantillons aux caractéristiques plus proches afin d’éviter que les résultats obtenus ne soient affectés par des variables extérieures à l’expérience.

Cette étude et les résultats qui y sont présentés sont ainsi l’objet de nombreuses limites et sont affectés par un manque de rigueur méthodologique portant à la fois sur les conditions de recueil des données mais également sur le choix des échantillons d’élèves ayant participé à l’étude. L’efficacité des dispositifs mis en œuvre, si elle ne peut être qualifiée d’inexistante, devra donc être à nouveau démontrée pour en connaître la portée précise et proposer aux enseignant-es des outils dont elles/ils pourront se saisir.

Conclusion

Les stéréotypes de genre, diffusés par l'éducation, l'école et toutes les sphères de la société, maintiennent les femmes et les hommes dans des statuts inégalitaires malgré l'ensemble des dispositifs juridiques garantissant en droit l'égalité des sexes.

Déconstruire ces stéréotypes apparaît donc comme une mission primordiale pour l'École de la République, qui a vocation à assurer l'égalité de toutes les élèves et de garantir à chacun-e des chances égales de réussite.

Cette étude s'est intéressée aux modalités de déconstruction des stéréotypes de genre dans une classe de CM2 en proposant la mise en place de dispositifs transversaux relatifs aux gestes professionnels, aux contenus d'enseignement, à l'utilisation des supports d'enseignement et enfin au désamorçage de la menace du stéréotype et de l'effet du statut solo. L'efficacité de ces stéréotypes a été testée par une double série de comparaisons. Comparaison verticale, d'abord, du degré d'imprégnation des stéréotypes de genre des élèves de la classe-test avant et après la mise en œuvre des dispositifs. Comparaison horizontale, ensuite, de l'évolution du degré d'imprégnation des stéréotypes de genre des élèves de la classe-test après mise en œuvre des dispositifs et des élèves d'une classe témoin n'ayant pas été exposés à ces dispositifs.

Les résultats recueillis semblent montrer une réelle efficacité des dispositifs mis en œuvre, les stéréotypes de genre s'étant significativement déconstruits dans la classe-test alors qu'ils se sont renforcés dans la classe-témoin. Ces résultats doivent cependant être relativisés au regard des nombreux paramètres extérieurs à l'étude menée ayant pu avoir une influence sur ces résultats. Deux grandes perspectives s'ouvrent donc. La première consiste à reprendre la présente étude en neutralisant ces paramètres. La seconde est intimement liée au but de cette étude : la déconstruction des stéréotypes de genre n'est en effet pas une fin en soi, elle est la condition d'une égalité des chances effectives entre les filles et les garçons. Cette perspective consiste donc, au contraire de la première, à élargir l'étude menée ici en intégrant donc certains des paramètres ayant potentiellement affecté les résultats obtenus lorsque ces paramètres constituent des oppressions systémiques dont sont victimes les élèves. Les conditions d'une véritable égalité des chances entre toutes pourront ainsi être définies de manière intersectionnelle afin de garantir que la

devise de la République, inscrite sur le fronton des écoles, soit bien valable pour chacun-e des élèves et pas uniquement pour celles et ceux occupant déjà des positions sociales dominantes.

Sources

Bibliographie

Loi constitutionnelle relative à l'égalité entre les femmes et les hommes, 8 juillet 1999, (99-569).

Loi relative à la lutte contre les discriminations, 16 novembre 2001, (2001-1066).

Assemblée générale des Nations Unis (1979). *Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes*.

Acherar, L. (2003), *Filles et garçons à l'école maternelle*. Montpellier : Délégation régionale aux droits des femmes et à l'égalité.

Alaoui, L. (2001). *Marius*. Paris : Atelier du Poisson Soluble.

Ambady, N., Shih, M, Kim, A & Pittinsky, T. L. (2001). Stereotype Susceptibility in Children: Effects of Identity Activation on Quantitative Performance. *Psychological Science*, Vol. 5, pp. 385-390.

Ambady, N., Paik, S.K., Steele, J., Owen-Smith, A. & Mitchell, J. P. (2004). Deflecting Negative Self-relevant Stereotype Activation: The Effects of Individuation. *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol. 40, pp. 401–408.

Aronson, J., Fried, C. B. & Good, C. (2002). Reducing the Effects of Stereotype Threat on African American. *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol. 38, pp. 113–125.

Ashby, M. S. & Wittmaier, B. C. (1978). Attitude Changes in Children after Exposure to Stories about Women in Traditional or Nontraditional Occupations. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 70, 945-949.

Beauvois, D. (2015). *Ni Poupées ni super-héros*. Paris : La Ville Brule.

Bodin, J. (1583). *Les six livres de la République*. Paris: Librairie générale française.

Bouchard, P. & Bouchard, N. (2005). L'imprégnation idéologique et la résistance : étude des réactions d'un groupe de préadolescentes à deux magazines pour jeunes filles. *Recherches féministes*, 18(1).

Brami, E. (2014a). *La Déclaration des droits des filles*. Paris : Talents Hauts.

- Brami, E. (2014b). *La Déclaration des droits des garçons*. Paris : Talents Hauts.
- Browne, N. & France, P. (1985). *Only Cissies Wear Dresses : a Look at Sexist Talk in the Nursery*, in Weiner, G. (dir). *Just a Bunch of Girls*. Londres. The Open University Press
- Brugeilles, C., Cromer S. & Panissal N. (2009). Le Sexisme au programme ?. *Travail, genre et sociétés*, 2009/1 (21), 107-129.
- Brugeilles, C., Cromer, I. & Cromer, S (2002). Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. *Population*, 57 (2), 261-292
- Cerquiglini, B. (1999). *Femme, j'écris ton nom... Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions*. Paris : Institut National de la Langue française
- Chalabaev, A., Sarrazin, P., Stone, J. & Cury, F. (2008). Do Achievement Goals Mediate Stereotype Threat? An Investigation on Females' Soccer Performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, Vol. 30, pp. 143-158.
- Cherkaoui, M.(1992). La stratification. Dans : Boudon R. (dir.) *Traité de sociologie* (p. 97-152). Paris : P.U.F. 153-193.
- Christos (2013). *Dinette dans le tractopelle*. Paris : Talents Hauts.
- Cole, B. (2001). *La Princesse Finemouche*. Paris : Gallimard.
- Commission européenne (2010). *Rapport sur l'égalité entre les femmes et les hommes* (ISSN 1831-2810).
- Comité des Ministres du Conseil de l'Europe (2007). *Les normes et mécanismes d'égalité entre les femmes et les hommes* (Rec 2007/17).
- Condry, J., & Condry, S. (1976). Sex Differences: A Study of the Eye of the Beholder. *Child Development*, 47, 812–819.
- Cowan, G. & Hoffman, C. D. (1986). Gender Stereotyping in Young Children: Evidence to Support a Concept-Learning Approach. *Sex Roles*, 14, 211-224
- Cromer, S., Brugeilles, C. & Cromer, I. (2008). *Comment la presse pour les plus jeunes contribue-t-elle à élaborer la différence des sexes ? Tome 2 : Les magazines enfants* (Dossier d'étude n°104). Paris : Allocations Familiales.

- Darrieussecq, M. (2009). *Péronnille la chevalière*. Paris : Albin Michel.
- Davies, P. G., Spencer, S. J., Quinn, D. M. & Gerhardstein, R. (2002). Consuming Images: How Television Commercials that Elicit Stereotype Threat Can Restrain Women Academically and Professionally. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 28, pp. 1615-1628.
- Davies, P. G., Spencer, S. J. & Steele, C. (2005). Clearing the Air: Identity Safety Moderates the Effects of Stereotype Threat on Women's Leadership Aspirations. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 88(2), pp. 276-287.
- De Singly, F., (2005). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris : Armand Colin.
- Dedieu, T. (2007). *Présidente*. Paris : Seuil Jeunesse.
- Doumergue, G. (1925). *Règlement général d'éducation physique, méthode de Joinville ou méthode française* (Arrêté du 20 juin 1925).
- Duru-Bellat, M. (1990), *L'École des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?*. Paris : L'Harmattan.
- Eccles, J. S. & Jacobs, J. E. (1986). Social Forces Shape Math Attitudes and Performances. *Sign*, n°11, pp. 367-380.
- Fabius, L. (1986). *Circulaire du 11 mars 1986 relative à la féminisation des noms de métiers, fonction, grade ou titre*.
- Fontanini, C. (2007). *Les Manuels de lecture du CP sont-ils encore sexistes ?*, Repéré à : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Christine_FONTANINI_108.pdf (consulté le 21 octobre 2016).
- Frier, R. (2015). *Malala, pour le droit des filles à l'éducation*. Paris : Rue du Monde.
- Haugh, S.S., Hoffman, C.D. & Cowan, G. (1980). The Eye of the Very Young Beholder: Sex Typing of Infants by Young Children. *Child Development*, n°51(2), 598-600.
- Gay, G. (2002). *Une Mission pour maman à bord de la station spatiale*. Paris : Archimède.

- Gordon, M. (dir.) (1994). *The Concise Oxford Dictionary of Sociology*. Oxford : Oxford University Press.
- Good, C., Aronson, J. & Inzlicht, M. (2003). Improving Adolescents' Standardized Test Performance: An Intervention to Reduce the Effects of Stereotype Threat. *Applied Developmental Psychology*, Vol. 24, pp. 645-662.
- Grant, L. (1992). *Race and the Schooling of Young Girls*. In : Wrigley, J. (dir). *Education and Gender Equality*. Londres : The Falmer Press.
- Grawitz, M.(1996). *Méthodes en sciences sociales* (10^{ème} édition). Paris : Dalloz.
- Gresy, B. & Georges, P. (2012). *Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance*. Paris : Inspection générale des affaires sociales.
- Gupta, V. K., Turban, D. B., Wasti, S. A. & Sikdar, A. (2009). The Role of Gender Stereotypes in Perceptions of Entrepreneurs and Intentions to Become an Entrepreneur. *Entrepreneurship Theory and Practice*, Vol. 33(2), pp. 397–417.
- Huguet, P. & Régner, I. (2007). Stereotype Threat Among Schoolgirls in Quasi-Ordinary Classroom Circumstances. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99(3), 545–560
- Huguet, P. & Régner, I. (2009). Counter-Stereotypic Beliefs in Math Do Not Protect School Girls from Stereotype Threat. *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol. 45, pp. 1024–1027.
- Inzlicht, M. & et Ben-Zeev, T. (2000). A Threatening Intellectual Environment: Why Females Are Susceptible to Experiencing Problem-Solving Deficits in the Presence of Males. *Psychological Science*, Vol. 11(5) , pp. 365-371.
- Inzlicht, M. & et Ben-Zeev, T. (2003). Do High-Achieving Female Students Underperform in Private? The Implications of Threatening Environments on Intellectual Processing. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95 (4), pp. 796-80.
- Johns, M., Schmader, T. & Martens, A. (2005). Knowing Is Half the Battle : Teaching Stereotype Threat as a Means of Improving. *Psychological Science*, Vol. 16(3), pp. 175-179.

- Jospin, L. (1998). *Circulaire du 6 mars 1998 relative à la féminisation des noms de métier, fonction, grade ou titre* (PRMX9802741C)
- Kelly, A. (1988). Gender Differences in Teachers-Pupils Interaction : a Meta-Synthesis Review. *Research in Education*, n°39, pp.1-24.
- Koch, S. C., Müller, S. M. & Sieverdin, M. (2008). Women and Computers. Effects of Stereotype Threat on Attribution of Failure. *Computers & Education*, Vol. 51, pp. 1795–1803.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Kray, L. J., Thompson, L. & Galinsky, A. (2001). Battle of the sexes: Gender Stereotype Confirmation and Reactance in Negotiations. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 80(6), pp. 942-958.
- Lafrance, M. (1991). School of Scandal : Different Educational Experiences for Female and Male. *Gender and Education*, 3(1), pp. 3-13.
- Lawrie, L. & Browne, R. (1992). Sex Stereotypes, School and Subject Preferences and Career Aspirations as a Function of Single/Mixed-Sex Schooling and Presence/Absence of an Opposite Sibling. *Journal of Educational Psychology*, n°62, pp.132-138.
- Leder, G. C. (1990). Teacher Student Interaction : a Case Study. *Educational Studies in Mathematics*, 18(3), pp.255-271.
- Lenanin, T. (2005). *Il n'y a pas si longtemps*. Paris : Sarbacane.
- Lenain, T. (2006). *Mademoiselle Zazie et les femmes toutes nues*. Paris : Où sont les enfants.
- Lévy, D. (2016). *Vive la danse*. Paris : Sarbacane.
- Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique: éducation et intégration*. Paris : Esf Editeur.
- Lucca. (2003). *Je t'appellerai Baïna*. Paris : Sarbacane.
- Martens, A., Johns, M., Greenberg, J & Schimel, J.. (2006). Combating Stereotype Threat: The Effect of Self-Affirmation on Women's Intellectual Performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol. 42(2), pp. 236-243.

Max, S. (2010). *Les effets des réputation d'infériorité intellectuelle sur les performances académiques : une menace de l'identité*. (Thèse de doctorat, université de Grenoble).

Repérée à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00473478/document> (consultée le 24 décembre 2016)

Marx, D. M. et Roman, J. S. (2002). Female Role Models: Protecting Women's Math Test Performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 28(9) pp. 1183-1193.

McGlone, M. S. & Aronson, J. (2006). Stereotype Threat, Identity Saliency, and Spatial Reasoning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 27(5), pp. 486-493.

McGlone, M. S., Aronson, J. & Kobrynowicz, D. (2006). Stereotype Threat and the Gender Gap in Political Knowledge. *Psychology of Women Quarterly*, Vol. 30(4), pp. 392-398.

Ministère de l'Éducation Nationale (1945). *Instructions ministérielles du 1er octobre 1945 à l'usage des professeurs et maîtres d'Éducation physique et sportive*.

Ministère de l'Éducation Nationale (1959). *Instructions du 20 juin 1959 - Complément à l'Instruction du 1er octobre 1945 à l'usage des professeurs et maîtres d'Éducation physique et sportive*.

Ministère de l'Éducation Nationale (1962). *Instructions pour l'organisation des activités de sport : initiation, entraînement, compétition*. Circulaire du 21 août 1962

Ministère de l'Éducation Nationale (1986). *Programmes d'éducation physique et sportive des classes de seconde, première et terminale des lycées d'enseignement général et technique et des classes de première et deuxième année du cycle d'études conduisant au baccalauréat professionnel*. (14 mars 1986, B.O. n° 15 du 17 avril 1986)

Ministère de l'Éducation Nationale (1997). *Les programmes d'EPS du cycle central* (BO n°1 du 13 février 1997)

Ministère de l'Éducation Nationale (1989). *Loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989*.

Ministère de l'Éducation Nationale (2013a), *Charte de la laïcité à l'école*.

Ministère de l'Éducation Nationale (2013b). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.* (MENE1315928A).

Ministère de l'Éducation Nationale (2014). *Plan d'action pour l'égalité des filles et des garçons.*

Ministère de l'Éducation Nationale (2015a). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.* (MENE1506516D).

Ministère de l'Éducation Nationale (2015b). *Programmes d'enseignement moral et civique.* (MENE1511645A).

Ministère de l'Éducation Nationale (2015c). *Onze mesures pour une grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République.*

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2016). *L'égalité des filles et des garçons.* Repéré à : <http://www.education.gouv.fr/cid4006/egalite-des-filles-et-des-garcons.html>

Mise à jour : aout 2016.

Consulté le 16 octobre 2016.

Ministère de l'instruction publique et des beaux arts (1923). *Les Instructions Programmes des écoles primaires élémentaires (JOFR du 23 février 1923)*

Moral, M. (1999). *L'impact de la relation mère-fille sur le choix du mari de la fille* (Mémoire de maîtrise, Université de Paris VIII, Paris). Repéré à http://www.michel-moral.com/images/html_images/memoire_de_maitrise.pdf

Morse, K.M. & Handley, H.M. (1985). *Listening to Adolescents : gender Differences in Sciences Classroom Interaction.* In : Wilkinson, L.C. & Marrett, C.B. (dir). *Gender Influences in Classroom Interaction.* Orlando : Academic Press.

Mosconi, N. (2004). Effets et limites de la mixité scolaire. *Travail, genre et sociétés*, 1/2004(11),165-174.

Munsch, R. (2005). *La Princesse et le dragon.* Paris : Talents Hauts.

Ochman, J. M. (1996). The Effects of Nongender-Role Stereotyped, Same-Sex Role Models in Storybooks on the Self-Esteem of Children in Grade Three. *Sex Roles.* 5(11/12), 711-733.

Orsenna, E. (2001). *La Grammaire est une chanson douce.* Paris : Stock.

- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement
- Pasquier, D. (2010). (2010). Culture sentimentale et jeux vidéo : le renforcement des identités de sexe. *Ethnologie française*, 40(1).
- Pau-Langevin, G. (2013, novembre) *Discours de George Pau-Langevin, ministre déléguée chargée de la réussite éducative, devant les membres du laboratoire de l'Égalité prononcé au Salon de l'éducation le vendredi 22 novembre 2013*. Communication présentée au Salon de l'éducation, Paris.
- Potegal, M. & Archer, J. (2004). Sex Differences in Childhood Anger and Aggression. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 13(3), 513-528.
- Raibaud, Y. (2007). Genre et loisirs des jeunes. *Empan*, 1/2007 (65), 67-73.
- Riot, E. (2008). *Cent chiffres pour rêver le monde autrement*. Paris : Rue du Monde.
- Roger, M.S. (2009). *À quoi tu joues ?*. Paris : Sarbacane/ Amesty International.
- Rubin, J.Z, Provenzano, F. J & Luria, Z. (1974). The Eye of the Beholder : Parent's View on Sex of Newborn. *American Journal of Orthopsychiatry*, Issue 4 (44), 512-519.
- Salomon, E. (1992). Girls Don't Move Up. *European Education*, 24(3), pp.57-60.
- Secrétariat d'état à l'éducation nationale et à la jeunesse (1941). *Les Activités d'éducation générale*. (JOFR du 1er juin 1941).
- Sekaquaptewa, D. & Thompson, M. (2003). Solo Status, Stereotypes, and Performance Expectancies : Their Effects on Women's Public Performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, n° 39, p. 68-74.
- Spencer, S. J., Steele, C. M., & Quinn, D. M. (1999). Stereotype Threat and Women's Math Performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, pp. 4-28.
- Spender, D. (1982). *The Role of Teachers : What Choices do they Have ?* in Kelly, A. (dir). *Summary Report, Sex Stereotyping in Schools*. Council of Europe, Swets and Zeitlinger-Lisse.

- Stables, A. (1990). Differences Between Pupils from Mixed and Single-sex Schools and in their Attitudes to Science and School. *Educational Review*, 42(3), pp. 221-229.
- Stanworth, M. (1983). *Gender and Schooling : a Study of Sexual Division in the Classroom*. Londres : Hutchinson.
- Steele, C. M. & Aronson, J. (1995). Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 69, pp. 797-811.
- Steele, C. M. (1997). A Threat in the Air. *American Psychologist*, 52(6), 613-629.
- Stone, J. & McWhinnie, C. (2008). Evidence that Blatant Versus Subtle Stereotype Threat Cues Impact Performance Through Dual Processes. *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol. 44, pp. 445–452.
- Tisserant P. & Wagner A.-L. (dir.), (2008). *Place des stéréotypes et discriminations dans les manuels scolaires*. Rapport pour la HALDE.
- Turin, A. (1999). *L'Histoire vraie des Bonobos à lunettes*. Paris : Actes Sud Juniors.
- Turin, A. (2008). *Rose-bonbon*. Paris : Actes Sud Juniors.
- Vaugelas, C. (1647). *Remarques sur la langue française, utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire*. Genève : Droz.
- Viennot, E. (2008). *La France, les femmes et le pouvoir. Les résistances de la société*. Paris : Perrin.
- Yeung, N. C. J. & Von Hippel, C. (2008). Stereotype Threat Increases the Likelihood that Female Drivers in a Simulator Run over Jaywalkers. *Accident Analysis & Prevention*, Vol. 40, 2, pp. 667-674.

Filmographie

Brand, C., Brenman, G., Finn, J., Ross, T., Thompson, D. M. & Wharton, N. (producteurs), Daldry, S. (réalisateur), Hall, L. (scénariste). (2000). *Billy Elliot* [film cinématographique]. Londres : Working Title Films,

Chadha, G. & Nayar, D. (producteurs), Chadha, G (réalisateur), Chadha, G. , Berges , P. M. & Bindra, G. (scénaristes). (2002). *Joue la comme Beckam* [film cinématographique]. Londres : Kintop Pictures.

Couvreur, B. (productrice), Sciamma, C. (réalisatrice) & Sciamma, C. (scénariste). (2011). *Tomboy* [film cinématographique]. Paris : Hold Up Films et Arte France Cinéma

Meixner G. & Paul, R. (producteurs), al-Mansour, H. (réalisatrice), al-Mansour, H. (scénariste). (2012). *Wadjda* [film cinématographique]. Riyad : Highlook Communications Group, Razor Film & Rotana Studios.

Melfi, T. (producteur), Melfi, T. (réalisateur), Melfi, T. & Schroeder, A. (scénaristes). (2016). *Les Figures de l'ombre* [film cinématographique]. Los Angeles : Fox 2000 Pictures.

Annexes

Tables des annexes

Annexe 1. <i>Clémence en vacances</i> (Anne Sylvestre, 1977)	- p.106 -
Annexe 2. <i>La Marseillaise des cotillons</i> (Les Vésuviennes, 1848)	- p.107 -
Annexe 3. <i>L'Hymne des femmes</i> (anonyme, 1971)	- p.108 -
Annexe 4. <i>Frangines</i> (Anne Sylvestre, 1989)	- p.109 -
Annexe 5. <i>Garçon manqué</i> (Juliette, 2004)	- p.110 -
Annexe 6. Séquence d'EMC – Repérer les stéréotypes de genre à l'écran	- p.111 -
Annexe 7. Séquence d'EMC – Les stéréotypes et les préjugés	- p.113 -
Annexe 8. Séquence d'EMC – Rituel portrait de femmes	- p.123 -
Annexe 9. Domaines d'expression de la menace du stéréotype	- p.130 -
Annexe 10. Réponses d'élèves	- p.133 -
Annexe 11. Questionnaire élèves	- p.137 -
Annexe 12. Portrait de l'enseignante par un·e élève	- p.140 -
Annexe 13. Grille d'observation des interactions entre l'enseignant·e et les élèves	- p. 141 -

Annexe 1
Clémence en vacances, Anne Sylvestre, 1977

On l'a dit à la grand-mère
Qui l'a dit à son voisin
Le voisin à la bouchère
La bouchère à son gamin
Son gamin qui tête folle
N'a rien eu de plus urgent
Que de le dire à l'école
A son voisin Pierre-Jean

Refrain

Clémence Clémence
A pris des vacances
Clémence ne fait plus rien
Clémence Clémence
Est comme en enfance
Clémence va bien

Ça sembla d'abord étrange
On s'interrogea un peu
Sur ce qui parfois dérange
La raison de certains vieux
Si quelque mauvaise chute
Avait pu l'handicaper
Ou encore une dispute
Avec ce brave Honoré

Refrain

Puis on apprit par son gendre
Qu'il ne s'était rien passé
Mais simplement qu'à l'entendre
Elle en avait fait assez
Bien qu'ayant toutes ses jambes
Elle reste en son fauteuil
Un peu de malice flambe
Parfois au bord de son œil

Refrain

Honoré c'est bien dommage
Doit tout faire à la maison
La cuisine et le ménage
Le linge et les commissions
Quand il essaie de lui dire
De coudre un bouton perdu
Elle répond dans un sourire
Va j'ai bien assez cousu

Refrain

C'est la maîtresse d'école
Qui l'a dit au pharmacien
Clémence est devenue folle
Paraît qu'elle ne fait plus rien
Mais selon l'apothicaire
Dans l'histoire le plus fort
N'est pas qu'elle ne veuille rien faire
Mais n'en ait aucun remords

Refrain

Je suis de bon voisinage
On me salue couramment
Loin de moi l'idée peu sage
D'inquiéter les brave gens
Mais les grand-mères commencent
De rire et parler tout bas
La maladie de Clémence
Pourrait bien s'étendre là

Toutes les Clémence
Prendraient des vacances
Elles ne feraient plus rien
Toutes les Clémence
Comme en enfance
Toutes les Clémence
Prendraient des vacances
Elles ne feraient plus rien
Toutes les Clémence
Comme en enfance
Se reposeraient enfin

Annexe 2

La Marseillaise des cotillons, Les Vésuviennes, 1848

1

Tremblez, tyrans portant culotte !
Femmes, notre jour est venu :
Point de pitié, mettons en note
Tous les torts du sexe barbu ; (bis)
Voilà trop longtemps que ça dure,
Notre patience est à bout.
Debout, Vésuviennes, debout,
Et lavons notre vieille injure.

Refrain

Liberté, sur nos fronts verse tes chauds
rayons ;
Tremblez, tremblez, maris jaloux,
Respect aux cotillons !
Tremblez, tremblez, maris jaloux,
Respect aux cotillons !

2

L'homme, ce despote sauvage,
Eut soin de proclamer ses droits ;
Créons des droits à notre usage,
À notre usage, ayons des lois ! (bis)
Si l'homme en l'an quatre-vingt-treize
Eut soin de ne songer qu'à lui,
Travaillons pour nous aujourd'hui,
Faisons nous une Marseillaise !

3

Jusqu'à ce jour, dans ce triste monde,
Tout était borgne ou de travers ;
Partout, sur la machine ronde,
La femme essayait des revers.
Qu'un pareil chaos se débrouille,
À nous de battre le tambour !
Et vous, messieurs, à votre tour,
Filez, filez votre quenouille.

4

Combien de nous furent vexées,
Depuis le matin jusqu'au soir !
Nos pauvres paupières lassées
De pleurs étaient un réservoir. (bis)
Prenons, prenons notre revanche ;
Que le sexe battu jadis
Aujourd'hui batte ses maris.
Ainsi nous serons manche à manche.

5

On dit qu'Ève, notre grand'mère,
N'avait chemise ni maillot ;
Supprimons notre couturière,
Oui, la couturière est de trop.
La liberté, chaste amazone,
N'admet ni voiles ni verroux ;
À la barbe de nos époux
Luttons comme à Lacédémone.

Annexe 3
L'Hymne des femmes, anonyme, 1971

Nous qui sommes sans passé, les femmes
Nous qui n'avons pas d'histoire
Depuis la nuit des temps, les femmes
Nous sommes le continent noir.

Refrain :
Levons-nous femmes esclaves
Et brisons nos entraves
Debout, debout, debout !

Asservies, humiliées, les femmes
Achetées, vendues, violées
Dans toutes les maisons, les femmes
Hors du monde reléguées.

Refrain

Seules dans notre malheur, les femmes
L'une de l'autre ignorée
Ils nous ont divisées, les femmes
Et de nos sœurs séparées.

Refrain

Le temps de la colère, les femmes
Notre temps, est arrivé
Connaissons notre force, les femmes
Découvrons-nous des milliers !

Refrain

Reconnaissons-nous, les femmes
Parlons-nous, regardons-nous,
Ensemble, on nous opprime, les femmes
Ensemble, Révoltions-nous !

Refrain

Annexe 4
Frangines, Anne Sylvestre, 1989

Ce fut à l'école, déjà,
Qu'on fit de nous des concurrentes
On se regardait chien et chat
On détestait les redoublantes
Souffre-douleur ou bien fayotes
On se poussait toujours plus haut
On s'arrachait les bonnes notes
On pleurait devant le tableau

On aurait pu rester frangines
Ça nous aurait gagné du temps
Au coude à coude, j'imagine
Qu'il n'aurait pas fallu longtemps
Pour qu'on soit toutes aussi bonnes
Malgré les pionnes
Et les parents

Ensuite, en face des garçons
Commença la grande offensive
On se fabriquait des façons
Des rendez-vous sur l'autre rive
Et grande bringue ou Blanche-Neige
C'était à qui amènerait
Tous les boutonneux du collègue
À l'accompagner sur le quai

On aurait pu rester frangines
Ça nous aurait gagné du temps
Bras dessus-dessous, j'imagine
Qu'on aurait, de ces débutants
Avant que la vie les assomme,
Pu faire des hommes,
Pas des enfants

Un peu plus tard, c'est la beauté
Qu'on nous érigea en barrière
On se retrouvait insultée
Si on n'était pas la première
Nos amitiés faisaient sourire
Fallait nous crêper le chignon
Et tout ce qu'on pouvait se dire
N'était que fadaises ou chiffons

On aurait pu rester frangines
Ça nous aurait gagné du temps
Main sur l'épaule, j'imagine
Qu'on aurait pu, se regardant,
Voir qu'on était toutes assez belles
Et même celles
Qui ont pas le temps

C'est tout pareil dans nos métiers
On nous oppose et on nous monte
En épingle, pour mieux montrer
Qu'on se trouve en dehors du compte
Pour peu qu'on dépasse la tête
On est toujours une exception
Chacune sur notre planète,
Ce qu'on a pu tourner en rond!

Si on se retrouvait frangines
On n'aurait pas perdu son temps
Unissant nos voix, j'imagine
Qu'on en dirait vingt fois autant
Et qu'on ferait changer les choses
Et je suppose, aussi, les gens

Et qu'on ferait changer les choses
Allez! On ose
Il est grand temps!

Annexe 5
Garçon Manqué, Juliette, 2004

Toute seule sur une marche d'escalier
J'ai dix ans demain matin et je m'ennuie
Je regarde le grand tapis de l'entrée
Et j'imagine un pari contre lui

C'est un long fleuve de laine
Rouge et noire
Dans le noir
Des serpents, des aliens
Scolopendres
Salamandres
Des pythons gluants qui bougent
Mais danger!
A côté
Faut pas tomber dans le rouge
Brûlé!

Heureusement pour traverser y a un pont
C'est le jaune comme une passerelle de
bambous
Sans jamais toucher la lave en fusion
Ni tomber dans les reptiles noirs et mous
Faudrait qu'il arrive à passer jusqu'au
bout

{Refrain}
Et pour mon anniversaire
On me donnera demain un beau sabre
de corsaire
Une boîte de Meccano
Un vrai camion de pompiers, une tenue
de Zorro
Des soldats d'Napoléon
Adieu les sales poupées, les jupes et les
jupons!
La perpétuelle punition, la cruelle
contrefaçon,
L'erreur de fabrication!

Maintenant, assez parlé, faut y aller!
Et sur la pointe des pieds, je me lance
L'oeil rivé sur le chemin, concentrée
Les deux bras en balancier dans la
danse.

Attention! Par là ça grouille
De cobras
Et de rats!
Il faudrait que j'me débrouille
Pour sauter
Sur ce gué
Ca va être périlleux!
Mais hop-là!
Indiana
Jones ferait pas beaucoup mieux
Que moi!

Je reprends mon souffle et mon équilibre
Titubant sur un rocher qui vacille
Encore un effort et je serai libre
Loin des charbons ardents, des noires
anguilles
Où je joue mon dernier jour de p'tite fille

{Au refrain}

Ne jamais sous-estimer l'ennemi!
Jusque là c'était presque ridicule
Mais à l'instant, sur mon pied, j'ai senti
S'agripper une froide mandibule

Ca me tire ça m'entraîne, ça me mord!
Et ça siffle et ça souffle en colère!
Le pont craque! Le pont grince et se
tord!
Et je glisse, je m'accroche mais je
peeeerds!

Un pied dans la braise rouge écarlate
Un pied dans le fond d'la désillusion
Je n'aurai pas mon sabre de pirate
C'est encore manqué, pour être un
garçon!

Annexe 6

Séquence d'EMC – Repérer les stéréotypes de genre à l'écran

Objectifs opérationnels

- Savoir analyser une vidéo et plus particulièrement repérer les stéréotypes de genre (filles/garçons) propagés par les écrans.
- Prendre conscience des effets des stéréotypes véhiculés dans les vidéos.
- Développer un regard critique à propos des médias.

Matériel : vidéoprojecteur, accès internet pour regarder les vidéos

Modalités : en classe

Durée de l'activité : 2 séances de 55 minutes

Compétences visées

- La compréhension et l'expression en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit (domaine 1 : les langages pour penser et communiquer).
- L'expression de la sensibilité et des opinions, le respect des autres (domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen).
- La responsabilité, le sens de l'engagement et de l'initiative vis-à-vis de soi et des autres (domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen)
- Compréhension de la construction de la société permettant d'aborder de façon éclairée les grands débats du monde contemporain, notamment sur la construction des inégalités (domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine).

Déroulement

Séance 1

1. Introduction de la thématique pour expliquer les notions clés : les stéréotypes, les stéréotypes de genre, l'influence des médias sur leur manière d'appréhender le monde. Dans ce cadre, il peut être intéressant de demander aux élèves quels types de vidéos (pub, clips, sketch, informations, films, séries...) ils regardent majoritairement, et si elles véhiculent des stéréotypes de genre selon eux (environ 15 minutes).

2. Distribution du tableau d'analyse d'une vidéo et mise en application afin de repérer les points de vigilance sur les stéréotypes (environ 20 minutes) : => par exemple, une vidéo Onisep métier: Onisep tv, onglet Métiers, thème : Egalité Femme Homme : couvreuse (2'06).

- 1er visionnage : découverte de la vidéo, remplir 1. La vidéo.
- 2ème visionnage : renseigner 2. Les femmes et les hommes.
- 3ème visionnage : remplir 3. La forme, l'image.
- 4ème visionnage : renseigner 4. Le langage, les mots.

3. Mise en commun et discussion sur le tableau (environ 20 minutes).

Séance 2

1. Visionnage d'une publicité véhiculant des stéréotypes de genre (disponible sur *youtube*. Environ 30-35 minutes). Le visionnage et l'analyse de la vidéo se déroulent de la même manière qu'à la séance 1.

Quelques exemples de publicité véhiculant des stéréotypes de genre :

- Cif express, 2014 *Comment Cif fit briller la belle au bois dormant*, 30 secondes.
- Sopalin, *oh my lord*, 1 minute 4 secondes.
- Canal+, 2016, *Dads*, 1 minute 50 secondes.

2. Mise en commun et discussion **sur le tableau** :

Les élèves ont-ils repéré des rôles stéréotypés pour les femmes et les hommes ?
Quels éléments transmettent et accentuent les stéréotypes de genre ?

Prolongements possibles

- Fin de 1ère séance : proposer aux élèves d'essayer de repérer des stéréotypes dans les publicités si ils/elles ont la possibilité de regarder la télévision (ou l'ordinateur) à leur domicile pour en discuter au début de la deuxième séance.
- proposer une activité de classe pour réfléchir à la construction d'une vidéo qui ne transmette pas de stéréotypes filles/garçons.

Annexe 7

Séance d'Enseignement Moral et Civique : Les stéréotypes et les préjugés

I. Place de la séquence dans le programme d'enseignement morale et civique / Cycle 3

La sensibilité : soi et les autres

- Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments : Partager et réguler des émotions, des sentiments dans des situations et à propos d'objets diversifiés ; maîtriser les règles de la communication.
- S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie
- Respecter autrui et accepter les différences : le respect des autres dans leur diversité, respect des différences, tolérance, secours à autrui.

Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres

- 1° Comprendre les notions de droits et devoirs, les accepter et les appliquer : réflexion et débat sur l'article 1er de la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen.
- 2° Respecter tous les autres et appliquer le principe d'égalité des droits : Analyse de certains stéréotypes sexués, culturels

Le jugement : penser par soi-même et avec les autres

- 1° Développer les aptitudes à la réflexion critique :
 - Prendre part à une discussion, débat ou un dialogue.
 - Développer un jugement critique

II. Plan de la séquence :

Connaissances, capacités et attitudes visées dans la séquence :

- Développer les aptitudes à la réflexion critique en recherchant les critères de validité des jugements moraux ;
- Formuler et apprendre à justifier son point de vue ;
- Pouvoir expliquer ses choix et ses actes ;
- Respecter autrui et accepter les différences.

Plan de la séquence

Séances	Activités
Séance 1 : Comprendre ce que sont les stéréotypes et les préjugés	Lecture magistral du texte ; Discussion étayée par des questions ;
Séance 2 : Article 1 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen.	Projection et lecture du 1 ^{er} article de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ; Expliciter les termes (dictionnaire) ; Donner des exemples pour illustrer l'article ; Faire le lien avec texte de la séance 1.
Séance 3 : Tâche complexe	Séance détaillée → fiche de préparation détaillée ci-après
Séance 4 : La mise en commun argumentée (préparation au débat)	Mise en commun argumentée des affiches ; Réalisation d'une trace écrite.
Séance 5 : Débat argumenté	Situations provocantes : A la sortie de l'école hier, on m'a dit que ce n'était pas normal que des papas viennent chercher les enfants à l'école. Qu'est-ce que vous en pensez? Ma nièce n'a pas été acceptée à son cours de danse parce qu'elle est en surpoids. Vous trouvez ça juste ? Le rose, c'est pour les homosexuels. Qu'est-ce que vous en pensez ?
Séance 6 :	Evaluation sommative

Séance détaillée

Fiche de préparation				
Titre : Une tâche complexe sur les stéréotypes et les préjugés				
Date : 30/01/17 (période 3)		Niveau : CM1	Place dans la séquence : 3/6	Discipline : EMC
Domaines du socle: <input checked="" type="checkbox"/> 1- Les langages pour communiquer <input checked="" type="checkbox"/> 2- Les méthodes et outils pour apprendre <input checked="" type="checkbox"/> 3- La formation de la personne et du citoyen <input type="checkbox"/> 4- Les systèmes naturels et les systèmes techniques <input type="checkbox"/> 5- Les représentations du monde et l'activité humaine				
Attendus de fin de cycle : - Le respect des pairs et des adultes. Les atteintes à la personne d'autrui (racisme, antisémitisme, sexisme, homophobie ...) - Le respect des différences et tolérance.				
Objectif de la séance : Lever les stéréotypes et apprendre à construire son jugement				
Dispositif	Déroulement	Durée	Anticipation des difficultés et remédiation	Matériel
Oral collectif	Tâche complexe : « Vous travaillez dans un journal très connu. Vous allez décider de publier ou pas ces publicités et images dans votre journal pour le lendemain. Pour cela, vous créez une affiche avec les photos à publier et une autre affiche avec les photos à ne pas publier. Vous présenterez vos affiches à votre chef d'équipe qui vous demande de justifier vos choix. »	5min	Besoin d'aide pour créer les affiches → préparer les modèles d'affiches « à publier » et « à ne pas publier » au tableau → Faire reformuler la tâche.	2 grandes affiches modèles
Ecrit + oral groupes de 5 (homogènes entre eux et hétérogènes en leur sein)	1) Choisir dans chaque groupe : - Un script - un porte-parole - un responsable du cadre - deux responsables des mises en page 2) Chaque groupe prend connaissance des documents proposés (groupes 1,2,3 : documents 1 à 5 et groupe 4 et 5 : documents 6 à 10) 3) Construction des affiches en groupe <i>Rôle de l'enseignant :</i> Tour de ronde pour vérifier la mise au travail, le respect du rôle de chacun, régulation et remédiation de l'argumentaire.	35min	Difficultés à construire leur argumentation → grille d'argumentation sur laquelle ils peuvent s'appuyer (annexe 1) Difficultés à se mettre d'accord sur les choix à faire → chacun donne son point de vue, argumente, si le désaccord persiste : vote	Documents proposés (annexe 2 et 3) 2 affiches / groupe Une feuille justification/ groupe (annexe 4+5) Colle Feutres Disposition de la classe : îlots de 5
Oral collectif	Clôture du travail : « Votre journée de travail est terminée. La semaine prochaine aura lieu la réunion où chaque porte-parole devra argumenter les choix de votre équipe auprès du chef de la rédaction. » Ramassage des affiches et des feuilles de justification	5min		Ranger les affiches et les feuilles de justification

Grille d'aide pour l'argumentation fournie aux élèves

En début d'argumentation :		
Premièrement, En premier lieu, D'abord,	Tout d'abord, D'une part, D'un côté,	À première vue, Commençons par, À priori,
Pour les arguments suivants :		
Deuxièmement, Ensuite, Puis,	En second lieu, D'autre part, Par ailleurs,	De l'autre côté, Dans le même ordre d'idée Dans autre ordre d'idées,
Pour conclure une argumentation :		
Pour conclure, En fin de compte, Tout compte fait,	En somme, Pour terminer, Quoi qu'il en soit,	En définitive, Tout bien pesé, Pour tout dire,

Documents proposés aux élèves du groupe 1,2 et 3



Document 1 : Equipe de basket féminine qui gagne la coupe de France de Basket



Document 2 : Publicité pour la fête des mères



Document 3 : Publicité de bébés Traduction du texte : « Ta couleur de peau ne doit pas dicter ton futur »



Document 4 : Photographie prise en France en 1942



Document 5 : Publicité sportive

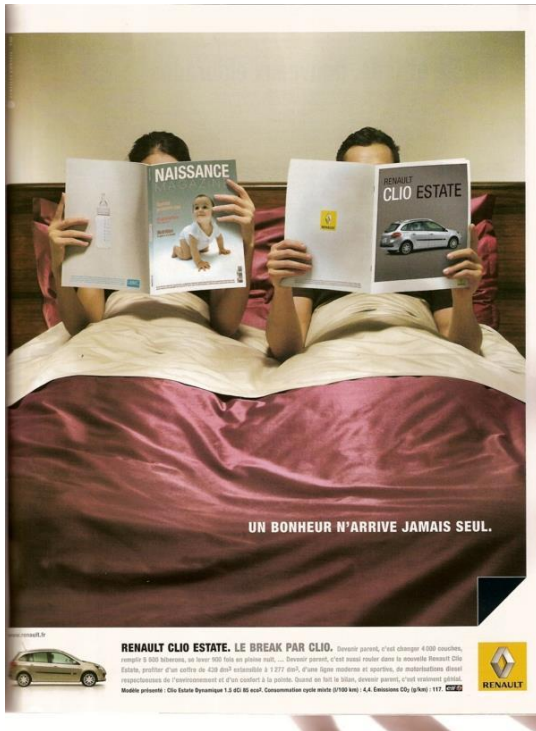
Documents proposés aux élèves du groupe 4 et 5



Document 6 : Publicité pour une cocotte-minute Texte : « Monsieur, vous qui aimez la bonne cuisine, offrez lui une SUPER COCOTTE »



Document 7 : Publicité pour une lessive. « Lessive de la ménagère. Elle blanchirait un nègre ».



Document 8 : Publicité pour une marque de voiture



Document 9 : Publicité pour une marque de voiture



Document 10 : Publicité pour une association

Feuille de justification à remplir pour les élèves du groupe 1,2 et 3

Remplissez cette fiche de justification pour vous aider à préparer votre argumentaire devant votre chef de rédaction

Documents	A publier	A ne pas publier	Pourquoi ?
Doc 1 : Equipe de basket féminine qui gagne la coupe de France de Basket			
Doc 2 : Publicité pour la fête des mères			
Doc 3 : Publicité de bébés			
Doc 4 : Photo prise en France en 1942			
Doc 5 : publicité sportive			

Feuille de justification à remplir pour les élèves du groupe 4 et 5

Remplissez cette fiche de justification pour vous aider à préparer votre argumentaire devant votre chef de rédaction

Documents	A publier	A ne pas publier	Pourquoi ?
Doc 6 : Publicité pour une cocotte-minute			
Doc 7 : Publicité pour une lessive			
Doc 8 : Publicité pour une marque de voiture			
Doc 9 : Photo familiale			
Doc 10 : Publicité pour une association			

Annexe 8

EMC7 – LE DROIT ET LA RÈGLE RITUEL PORTRAITS DE FEMMES

Compétences :

- **Compétences EMC** : MENE1511645A : Respecter tous les autres et notamment appliquer les principes de l'égalité des femmes et des hommes.

- **Compétences transversales** : **MENE1526483A**
 - **Domaine 1** : « des langages pour penser et communiquer » : Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit
 - **Domaine 2** : « Les méthodes et outils pour apprendre » : Dans tous les enseignements en fonction des besoins, mais en histoire, en géographie et en sciences en particulier, les élèves se familiarisent avec différentes sources documentaires, apprennent à chercher des informations et à interroger l'origine et la pertinence de ces informations dans l'univers du numérique. En français, le traitement et l'appropriation de ces informations font l'objet d'un apprentissage spécifique, en lien avec le développement des compétences de lecture et d'écriture.
 - **Domaine 3** « La formation de la personne et du citoyen » : L'ensemble des enseignements doit contribuer à développer la confiance en soi et le respect des autres.

Objectifs :

- **Objectif notionnel** : remédier à la division socio-sexuée des savoir qui tend à invisibiliser les femmes du récit historique
- **Objectif opérationnel** : réaliser un exposé

Organisation générale de la séquence :

- Séance 1 : présentation du rituel 30 minutes
- Séance 2 – 26 : exposés des élèves 30 minutes

Matériel :

- Tablette
- Vidéo-projecteur
- Cables (enceinte / vidéoprojecteur)
- Fiche « liste des exposés »
- Fiche « guide méthodologique »

Remise des exposés et documents à imprimer ou photocopier :

- Par e-mail, sur le compte dédié : portraitsdefemmescm2@gmail.com (code d'accès : Orsenna1983 !)
- La veille, sur une clé USB au format PDF

Séance 1. Présentation de la séquence

Phase 1 – recueil des représentations

Dispositif : collectif (ardoise)

Matériel : ardoise

Durée : 10 minutes

1. A l'ardoise, demander aux élèves d'écrire le nom :

1. D'un auteur de roman

D'une auteure de roman (Georges Sand, Comtesse de Ségur, Rowling, Enid Bliton)

2. D'un spationaute

D'une spationaute (Claude Haigneré, Sally Ride – première américaine dans l'espace - Valentina Terechkova – première femme dans l'espace)

3. D'un chercheur

D'une chercheuse (Marie Curie, Hypathie, Ada Lovelace – réalise le premier programme informatique)

4. D'un poète

D'une poétesse (Emily Dickinson, Andrée Chedid, Margurite Yourcenar, Hélène Cixious)

5. D'un sportif de haut niveau

D'une sportive de haut niveau (Laure Manaudou, Florence Arthaud, Amélie Mauresmo)

6. D'un héros de dessin animé

D'une héroïne de dessin animé

7. D'un héros de roman

D'une héroïne de roman

8. D'un homme politique français

D'une femme politique française

9. D'un homme politique américain

D'une femme politique américain

10. D'un présentateur TV

D'une présentatrice TV

11. D'un homme ayant marqué l'histoire

D'une femme ayant marqué l'histoire

2. Demander aux élèves s'ils ont eu autant de facilité à trouver les personnages/personnalité féminins que les personnages masculins

Réponse attendue : les personnages féminins ont été plus difficiles à trouver

Phase 2 – problématisation

Dispositif : collectif

Matériel : frise

Durée : 10 minutes

1. Faire observer la frise historique

Demander aux élèves de compter les personnalités masculines qui apparaissent sur la frise et de l'écrire sur leur ardoise pour ne pas l'oublier, puis de compter les personnalités féminines et d'écrire ce résultat sur leur ardoise.

2. Demander aux élèves de comparer ces deux résultats

Constat attendu : les femmes n'apparaissent pas en tant que personnalités historiques ou politiques sur la frise.

⇒ **Introduire la notion de *masculinisme*.**

3. Demander aux élèves pourquoi les personnages et personnalités féminins ont été, à leur avis, plus difficiles à trouver

Réponses attendues :

- Il y a moins de femmes célèbres
- Les femmes sont moins « capables » que les hommes
- La société s'intéresse davantage aux hommes et les valorise plus

Annoncer que nous allons nous intéresser aux femmes ayant marqué l'histoire.

Phase 3 – Présentation du rituel

Dispositif : collectif

Matériel : fiche « liste des exposés » et fiche « méthodologie exposé »

Durée : 15 minutes

1. Distribuer la fiche « liste des exposés » et la faire lire aux élèves
2. Attribuer chaque exposé
3. Présenter les modalités de rendu :

Remise des exposés et documents à imprimer ou photocopier :

- Par e-mail, sur le compte dédié : portraitsdefemmescm2@gmail.com
- La veille, sur une clé USB, au format PDF
- La veille, en version papier (un seul exemplaire, l'enseignante se charge des photocopies)

Liste des exposés présentés dans le cadre du rituel « portrait de femmes »

1. AMELIA EARHART

En plus d'être une pionnière de l'aviation américaine, Amelia Earhart est aussi la première pilote à traverser l'Océan Atlantique en solitaire.

Élève : Lysia

Date : 30/01

2. ROSA PARKS

Surnommée la « première dame des droits civiques » par le Congrès américain, Rosa Parks avait refusé de céder sa place de bus à un passager blanc. Son acte avait conduit au Boycott de Montgomery et à d'autres mouvements destinés à mettre fin à la ségrégation raciale.

Élève : Imane

Date : 06/02

3. INDIRA GANDHI

Indira Gandhi est la seule femme Premier ministre dans l'histoire de l'Inde.

Élève : Mandela

Date : 27/02

4. MARIE CURIE

Célèbre pour avoir découvert le radium avec son époux Pierre Curie, Marie Curie est la première femme de l'histoire à recevoir le Prix Nobel.

Élève : Elouan

Date : 06/03

5. COCO CHANEL

Coco Chanel est la seule créatrice de mode à apparaître sur la liste des 100 personnes les plus influentes du XXe siècle, dans le magazine Time.

Élève : Gabrielle

Date : 13/03

6. MALALA YOUSAFZAI

Malala Yousafzai est la plus jeune personne à avoir jamais reçu un Prix Nobel. La jeune femme pakistanaise a été grièvement blessée à la tête par des Talibans pour avoir été à l'école. Depuis son rétablissement spectaculaire, Malala est devenue l'emblème de l'accès à l'éducation et de l'émancipation sociale des femmes.

Élève : Minia

Date : 20/03

7. JUNKO Tabei

En 1975, la célèbre alpiniste devient la première femme à atteindre le sommet de l'Everest, la plus haute montagne du monde.

Élève : Rémy

Date : 27/03

8. KAY COTTEE

L'auteure, navigatrice, artiste et oratrice Kay Cotee est devenue la première femme à faire le tour du monde en solitaire sans escale en 1988.

Élève : Maxens

Date : 03/04

9. J. K. ROWLING

Célèbre auteure de la série de livres Harry Potter, J.K. Rowling était proche d'être votée Personnalité de l'année par Time en 2007.

Élève : Mihajlo

Date : 24/04

10. AMELIA BOYNTON ROBINSON

Leader du mouvement américain pour les Droits civiques ayant pris place à Selma, dans l'Alabama, Amelia Boynton Robinson joue un rôle significatif dans la marche du « dimanche sanglant » de 1965. Elle reçoit la Médaille de la liberté Martin Luther King en 1990.

Élève : Victor

Date : 15/05

11. ELLEN JOHNSON-SIRLEAF

Actuellement Présidente du Libéria, Ellen Johnson-Sirleaf est la première femme à avoir été élue Chef d'État en Afrique. Comme Leymah Gbowee et Tawakel Karman, elle reçoit le Prix Nobel de la paix en 2011.

Élève : Léandro

Date : 22/05

12. HILLARY CLINTON

Anciennement Secrétaire d'État des États-Unis, Hilary Clinton est la seule Première Dame à avoir été candidate aux élections présidentielles.

Élève : Erica

Date : 29/05

13. MARGARETH HAMILTON

Margaret Hamilton était une informaticienne et mathématicienne. Elle fut directrice du département génie logiciel du *MIT Instrumentation Laboratory* qui conçut le système embarqué du programme Apollo.

Élève : Adel

Date : 12/06

14. ANGELA DAVIS

Communiste aux États-Unis pendant la Guerre Froide, Angela Davis est surtout connue pour son rôle majeur dans la lutte pour les droits des afro-américains et son engagement féministe.

Élève : Aely

Date : 19/06

15. ADA LOVELACE

Elle est principalement connue pour avoir réalisé le premier programme informatique, lors de son travail sur un ancêtre de l'ordinateur : la machine analytique de Charles Babbage.

Élève : Jibril

Date : 26/06

16. LOUISE MICHEL,

Institutrice, militante anarchiste et communarde.

Élève : Matisse

Date : 26/06

17 NADIA COMANECI

Nadia Comănechi est une gymnaste roumaine et la première gymnaste de tous les temps à obtenir la note parfaite de 10 aux Jeux olympiques (Montréal, 1976 à l'âge de 14 ans).

Élève : Yassin

Date : 03/07

18. JANE GOODALL

Jane Goodall est la première à avoir observé et rapporté que les chimpanzés utilisent des outils pour s'alimenter. Ses travaux ont profondément transformé les rapports homme-animal.

Élève : Yanis

Date : 02/05

19. BERTHA VON SUTTNER

Bertha von Suttner fut une pacifiste autrichienne radicale ; elle est la première femme à obtenir le Prix Nobel de la paix en 1905.

Élève : Lina

Date : 27/06

20. GERTRUDE EDERLE

Gertrude Ederle est la première femme à traverser la Manche à la nage le 6 août 1926, en l'espace de 14 heures et 39 minutes.

Élève : Atchara

Date : 04/07

21. OLYMPE DE GOUGES

Femme de lettres, engagée en faveur de la Révolution française et contre l'esclavage, elle rédige *La déclaration des droits de la femme et de la citoyenne* en 1791.

Élève : Lilia

Date : 26/06

22. LOUISE DE BETTIGNIES

Louise de Bettignies est une des rares femmes à avoir été espionne pendant la Première Guerre mondiale

Élève : Zacharian

Date : 03/07

23. CLAUDIE HAIGNERE

Claudie Haigneré est la première femme française à aller dans l'espace

Élève : Lino

Date : 28/02

24. ALEXANDRA DAVID-NEEL

Alexandra David-Néel est une exploratrice française née en 1868

Élève : Rayanne

Date : 27/06

25. SIMONE VEIL

Femme politique et académicienne ayant porté la loi sur l'interruption volontaire de grossesse.

Élève : Ema

Date : 09/05

Fiche méthodologique exposé

Dans mon exposé, je dois :

- Situer la femme dont je parle chronologiquement (dire *quand* : donner sa date de naissance, les dates de ses actions les plus importantes, la date de sa mort)
- Situer la femme dont je parle géographiquement (dire *où* : où elle a vécu, où elle est allée)
- Donner des éléments de biographie (raconter des éléments de sa vie)
- Dire *pourquoi* elle est connue, *pourquoi* elle a marqué l'histoire
- Dire ce qui a changé grâce à elle
- Dire si elle a été récompensée, punie (ou les deux !) pour ce qu'elle a fait
- Montrer son portrait
- Dire ce que *moi* je pense d'elle
- Si cela est utile, je peux également proposer une *citation* de cette femme (je préciserai alors où et quand elle a dit cela)

Je dois également préparer un quizz comprenant entre dix et quinze questions (ouvertes ou fermées) pour mes camarades afin de m'assurer qu'ils ont bien tout compris

Remise des exposés et documents à imprimer ou photocopier :

- Par e-mail, sur le compte dédié : portraitsdefemmescm2@gmail.com
- La veille, sur une clé USB, au format PDF
- La veille, en version papier (un seul exemplaire, la maitresse se charge des photocopies)

Annexe 9 – Domaines d’expression de la menace du stéréotype

Le tableau ci-dessous récapitule l’ensemble des domaines dans lesquels s’exerce la menace du stéréotype (d’après Max, 2010)

Stéréotype	Référence	Population	Mode d’activation du stéréotype (vs condition contrôlée)	Mesures
“Les femmes sont moins douées que les hommes en mathématiques”	Ambady, Paik, Steele, Owen-Smith & Mitchel (2004)	44 étudiantes	Présentation subliminale de 20 mots du registre du féminin (vs. 20 mots neutres)	12 questions du Canadian Math Competition
	Davies, Spencer, Quinn & Gerhardtstein, (2002)	34 femmes et 33 hommes compétents en mathématiques	Visionnage de publicités stéréotypiques (vs. contre-stéréotypiques)	Évitement d’une tâche de mathématiques et intérêt pour 12 domaines académiques et carrières
	Inzlicht & Ben-Zeev (2000) ; Inzlicht & Ben-Zeev (2003)	72 et 54 étudiantes	Réalisation de l’expérience en présence de 2 hommes (vs. 2 femmes); l’expérimentateur précisait que sa performance serait communiquée au groupe	20 items de mathématiques du Graduate Record Examinations (GRE)
	Ambady, Shih, Kim & Pittinsky (2001).	81 filles américaines d’origine asiatique de la maternelle à 13/14ans	Coloriage d’un dessin représentant une fille avec une poupée (stéréotype négatif) ou deux enfants asiatiques qui mangent du riz avec des baguettes (stéréotype positif ; vs. un paysage)	Test de mathématiques (Iowa Test of Basic Skills)
	Huguet & Régner, 2009	92 filles et 107 garçons âgés de 10 à 13 ans	Présentation du test comme une mesure d’aptitudes en géométrie (vs. en dessin)	Test de reproduction de la figure complexe
	McGlone & Aronson, (2006)	45 étudiantes et 45 étudiants	Avant le test, remplissage d’un questionnaire où certains items font référence au sexe de l’individu (vs. son statut d’étudiant du privé vs. son identité Nord-Etatsunienne)	Test de rotation mentale de Vandenberg & Kuse

« Les femmes ont de moins bonnes aptitudes sportives que les hommes »	Chalabaev, Sarrazin, Stone & Cury (2008).	51 femmes pratiquant le football en compétition	Présentation de la tâche comme étant une mesure diagnostique des aptitudes athlétiques (stéréotype négatif) ou des aptitudes techniques (stéréotype positif) au football (vs. mesure de facteurs psychologiques), renseignement du genre avant la réalisation du test	Tâche de dribbles au football
	Stone & McWhinnie, (2008)	110 étudiantes se considérant sportives	Expérimentateurs hommes (vs. femmes) et présentation de la tâche comme étant une mesure des performances athlétiques naturelles et qu'il y avait des différences de performance entre sexes (vs. des différences de performance entre blancs et noirs ; vs. mesure facteurs psychologiques)	Nombre de coups en golf
« Les femmes sont moins douées que les hommes en informatiques »	Koch, Müller & Sieverdin, (2008).	50 lycéennes et 47 lycéens	Les participants étaient informés que, généralement, les hommes réussissaient mieux le test d'informatique que les femmes (vs. l'inverse vs. condition contrôle)	Type d'attribution de l'échec
« Les femmes conduisent moins bien que les hommes »	Yeung & von Hippel (2008)	88 étudiantes ayant le permis de conduire depuis en moyenne 3,6 ans	L'étude était présentée comme ayant pour objectif de déterminer les raisons pour lesquelles les hommes sont de meilleurs conducteurs que les femmes (vs. déterminer les processus mentaux impliqués dans la conduite)	Réactions à des événements inattendus dans un simulateur de conduite

« Les femmes sont moins aptes à la négociation que les hommes »	Kray, Thompson & Galinsky (2001).	36 étudiants en MBA	Présentation de la tâche comme diagnostique (vs. non-diagnostique) des aptitudes individuelles à la négociation	Prix de vente et d'achat d'un produit à l'issue d'une simulation de négociation
« Les femmes ont de moins bonnes connaissances en politique que les hommes »	McGlone, Aronson & Kobrynowicz (2006).	71 étudiantes et 70 étudiants	Activation (vs. ou non) du genre avant de réaliser le test (question démographique) ; ajout de la mention : « l'enquête à laquelle vous participez aujourd'hui a (vs. n'a pas) mis en évidence de(s) différences de genre dans des recherches précédentes »	Indice de 10 questions de connaissance politique
« Les femmes ne sont pas des leaders »	Gupta, Turban, B., Wasti & Sikdar (2009).	469 étudiant en commerce	L'entrepreneuriat était présenté avec des termes à connotation masculine (vs. féminine)	Score mesurant l'intention de devenir entrepreneur-e
	Davies, Spencer & Steele (2005).	30 hommes et 31 femmes	Visionnage de publicités stéréotypiques (vs. contre-stéréotypiques)	Intérêt pour le rôle de leader-e

Annexe 10 – réponses d'élèves

2. Penses-tu qu'il existe des différences de caractère, de goûts, entre les filles et les garçons ? Si oui, lesquelles ?

Les garçons peuvent être plus ou moins violent, aime la guerre, les voitures...

Figure 11. Comportements et stéréotypes de genre 1 : « les garçons peuvent être plus ou moins violent, aime la guerre, les voitures »

2. Penses-tu qu'il existe des différences de caractère, de goûts, entre les filles et les garçons ? Si oui, lesquelles ?

Oui à l'âge des plus petits les filles joue avec des poupés etc alors que les garçons sont plus dans les jeux brutales

Figure 12. Comportements et stéréotypes de genre 2 : « oui à l'âge des plus petits les filles joue avec les poupés . Alors que les garçons sont plus dans les jeux brutales »

2. Penses-tu qu'il existe des différences de caractère, de goûts, entre les filles et les garçons ? Si oui, lesquelles ?

les garçons sont violent surtout cas la plupart...
les filles sont nonchalantes, calmes et posées.

Figure 13. Comportements et stéréotypes de genre 3 : « les garçons sont violents surtout cas la plupart... Les filles sont nonchalantes, calmes et posées. »

2. Penses-tu qu'il existe des différences de caractère, de goûts, entre les filles et les garçons ? Si oui, lesquelles ?

Les garçons se fache et se batte
et les fille sérieuse.

Figure 14. Comportements et stéréotypes de genre 4 : « les garçons se fache et se batte et les fille sérieuse »

2. Penses-tu qu'il existe des différences de caractère, de goûts, entre les filles et les garçons ? Si oui, lesquelles ?

Oui, les garçons sont bruyants et les fille plus calmes, les garçons préfère le foot et les filles regarder des films, etc

Figure 15. Comportements et stéréotypes de genre 5 : « Oui, les garçons sont bruyants et les filles plus calmes, les garçons préfère le foot et les filles regarder des films ,etc. »

- Avoir les cheveux longs : deux (matis pas exemple)

Figure 16. Comportements et stéréotypes de genre 6 : « deux (matis pas exemple) ».

3. À ton avis, y a-t-il des métiers réservés aux filles ou aux garçons ? Si oui, lesquels et pourquoi ? Si non, lesquels et pourquoi ?

Tous les métiers sont réserver pour les deux mais ils y en a qui préfèrent certaine chose: les fille serai peut être plus forte a garder les enfant...

Figure 17. Métiers et stéréotypes de genre 1 : « tous les métiers sont réservés pour les deux mais il y en a qui préfère certaine chose : les filles serai peut être plus forte a garder les enfant...

3. À ton avis, y a-t-il des métiers réservés aux filles ou aux garçons ? Si oui, lesquels et pourquoi ? Si non, lesquels et pourquoi ?

Selon moi, les métiers peuvent être utilisés par tous. Mais certains métiers conviennent à un sexe particulier et cela dépend du métier, il peut avoir des caractéristiques plus ou moins convenable à une fille ou un garçon.

Figure 18. Métiers et stéréotypes de genre 2 : « Selon moi, les métiers peuvent être utilisés par tous. Mais certains métiers conviennent à un sexe particulier et cela dépend du métier, il peut avoir des caractéristiques plus ou moins convenable à une fille ou un garçon. »

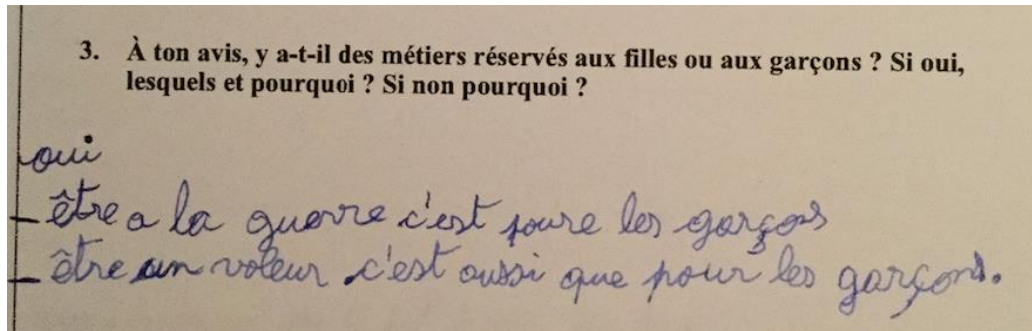


Figure 19. Métiers et stéréotypes de genre 3 : « oui. Etre a la guerre c'est poure les garçons. Etre un voleur c'est aussi pour les garçons. »

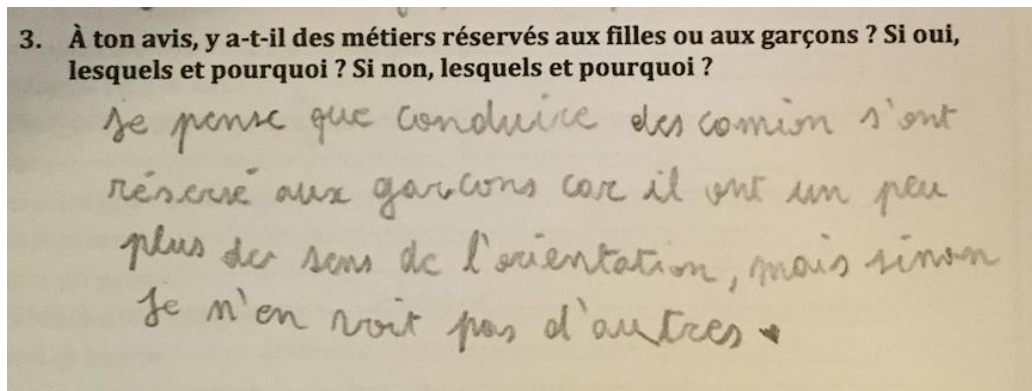


Figure 20. Métiers et stéréotypes de genre 4 : « je pense que conduire des camion s'ont réservé aux garçons car il ont un peu plus de sens de l'orientation, mais sinon je n'en voit pas d'autres. »

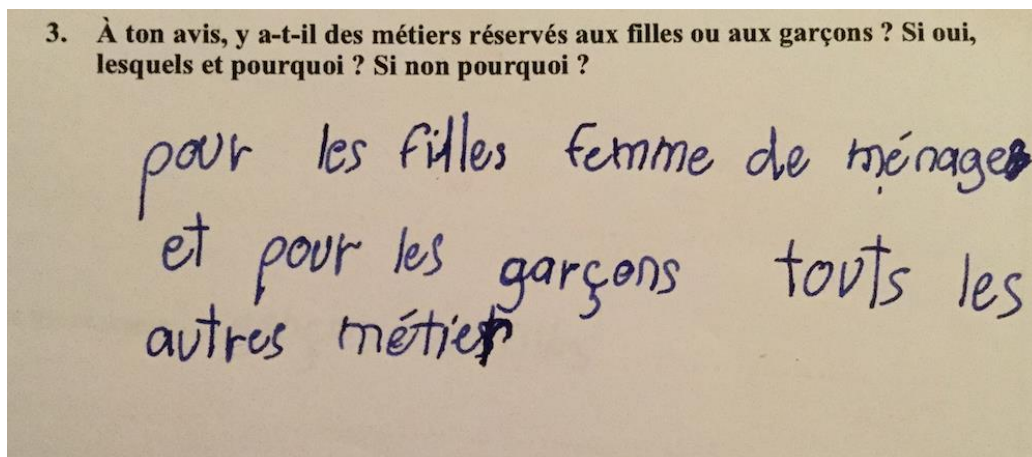


Figure 21. Métiers et stéréotypes de genre 5 : « pour les filles femme de ménage et pour les garçons tous les autres métier. »

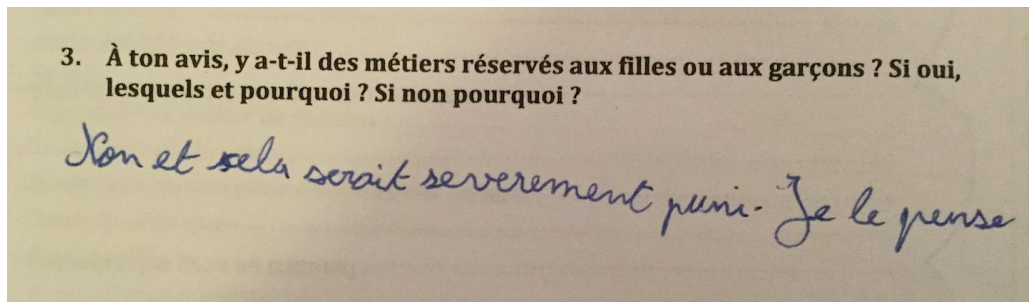


Figure 22. Métiers et stéréotypes de genre 6 : « Non et cela serait severement puni. Je le pense. »

5. Penses-tu que certains de ces sports soient réservés aux filles ou aux garçons ? Réponds par « filles », « garçons » ou « les deux ».

- Le football :	- Le handball :	- Le tennis :
- Le base-ball : <i>les</i>	- La course de vitesse :	- La natation synchronisé
- La danse classique :	- Le hip-hop : <i>deux</i>	- Le tir-à-l'arc :
- La boxe :	- Le judo :	- Le krav-maga :
- Le patinage artistique :	- Le lancer de poids :	- L'équitation :
- Le saut en longueur	- Le lancer de marteau	- Le golf :

Figure 23. Pratiques sportives et stéréotypes de genre 1 : réponse d'un-e élève de la classe-test lors du post-test

5. Penses-tu que certains de ces sports soient réservés aux filles ou aux garçons ? Réponds par « filles », « garçons » ou « les deux ».

<input checked="" type="checkbox"/> Le football : <i>les ?</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Le handball : <i>les ?</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Le tennis : <i>les ?</i>
<input checked="" type="checkbox"/> Le base-ball : <i>les ?</i>	<input checked="" type="checkbox"/> La course de vitesse : <i>les ?</i>	<input checked="" type="checkbox"/> La natation synchronisé <i>les ?</i>
<input checked="" type="checkbox"/> La danse classique : <i>les ?</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Le hip-hop : <i>les ?</i>	- Le tir-à-l'arc : <i>les ?</i>
<input checked="" type="checkbox"/> La boxe : <i>les ?</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Le judo : <i>les ?</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Le krav-maga : <i>les ?</i>
<input checked="" type="checkbox"/> Le patinage artistique : <i>les ?</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Le lancer de poids : <i>les ?</i>	<i>(même si je sais pas de quel c'est)</i>
<input checked="" type="checkbox"/> Le saut en longueur <i>les ?</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Le lancer de marteau <i>les ?</i>	<input checked="" type="checkbox"/> L'équitation : <i>les ?</i>
		<input checked="" type="checkbox"/> Le golf : <i>les ?</i>

Figure 24. Pratiques sportives et stéréotypes de genre 2: réponse d'un-e élève de la classe-test lors du post-test

Annexe 11 : Questionnaire élèves

1. Penses-tu qu'il existe des différences physiques entre les filles et les garçons ? Si oui, lesquelles ?

2. Penses-tu qu'il existe des différences de caractère, de goûts, entre les filles et les garçons ? Si oui, lesquelles ?

3. À ton avis, y a-t-il des métiers réservés aux filles ou aux garçons ? Si oui, lesquels et pourquoi ? Si non pourquoi ?

4. Penses-tu que certains de ces métiers soient réservés aux filles ou aux garçons ? Justifie ta réponse.

- Conduire des camions :

.....

.....

- Maquiller des gens:

.....

.....

- Fabriquer des bateaux :

.....

.....

- Restaurer des tableaux :

.....

.....

- Garder des enfants :

.....

.....

- Réparer les voitures :

.....
.....
.....

- Coudre des habits :

.....
.....
.....

- Soigner les animaux :

.....
.....
.....

- Fabriquer des maisons :

.....
.....
.....

- Défendre des gens au tribunal :

.....
.....
.....

- Assurer la sécurité des grands magasins :

.....
.....
.....

- Coiffer les gens :

.....
.....
.....

Voyager dans l'espace :

.....
.....
.....

- Soigner des bébés

.....
.....
.....

- Opérer des blessés :

.....
.....
.....

- Faire le ménage :

.....
.....
.....

5. Penses-tu que certains de ces sports soient réservés aux filles ou aux garçons ? Réponds par « filles », « garçons » ou « les deux ».

- Le football :	- Le handball :	- Le tennis :
- Le base-ball :	- La course de	- La natation
- La danse classique :	vitesse :	synchronisée :
- La boxe :	- Le hip-hop :	- Le tir-à-l'arc :
- Le patinage	- Le judo :	- Le krav-maga :
artistique :	- Le lancer de poids :	- L'équitation :
- Le saut en longueur	- Le lancer de	- Le golf :
	marteau	

6

6. Penses-tu que certains de ces comportements ou des ces attitudes sont plus masculins ou féminins ? Réponds par : « masculin », « féminin » ou « les deux ».

- Pleurer devant un film :
- Avoir les cheveux longs :
- Aimer le bleu :
- Etre fort.e en maths :
- Avoir un très gros salaire :
- Jouer dehors avec ses camarades :
- Avoir des comportements violents :
- Porter des bijoux :
- Aimer les contes de fées :
- Aimer la poésie :
- Se mettre très en colère :
- Aimer les bébés :
- Aimer le rose :
- Aimer les films de guerre :
- Se salir :
- Regarder des vidéos de chatons :
- Travailler tard le soir :
- Rester à la maison pour s'occuper des enfants :
- Conduire très vite :
- Etre sensible :
- Avoir un gros appétit :
- Faire des découvertes scientifiques :
- Lire :
- Regarder le foot à la télévision :
- Etre sage en classe :
- Etre dissipé.e en classe :
- Avoir un gros chagrin :
- Etre très intelligent.e :

7. Penses-tu que ces jeux soient plutôt féminin, plutôt masculin ou les deux ? Réponds par : « masculin », « féminin » ou « les deux ».

- Jouer à la marelle :
- Jouer au foot :
- Jouer aux cow-boys et aux indiens :
- Jouer aux cartes :
- Jouer avec des cartes de football :
- Jouer aux billes :
- Jouer au monopoly :
- Jouer à la dinette :
- Jouer au papa et à la maman :
- Jouer aux voitures :
- Jouer à la guerre :
- Jouer à faire la course :
- Jouer à cache-cache :
- Jouer aux gendarmes et aux voleurs :
.....
- Jouer à la poupée :

Penses-tu que les filles et les garçons sont égaux ? Justifie ta réponse.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 12
Portrait de l'enseignante de la classe-test par un-e élève

Vendredi 31 mars 2017

Contrôle de portrait

Mme Fay est très grande, elle porte des lunettes de vue. Elle a des cheveux bruns. Sa matière favorite est le vocabulaire. Elle est gai, bon caractère. Elle est très mince. Son nez est long. Elle attache toujours ses cheveux de la même manière en chignon. Elle est également très sympathique, elle est très très très dynamique, énergique et très souriante. Elle porte souvent des vêtements ample et parfois coloré. Elle a les yeux marrons (marrons foncés). Elle est généreuse, humaine. Orsi elle est aussi très balade. Elle aime lire, elle aime également la musique, la compagnie et les animaux. Elle est élégante, soignée et un peu matérialiste.

Mme Fay aime aussi le chocolat, elle a un chien noir nommé Dougy. Mme Fay aime est très à l'écoute des autres elle écoute tout le monde elle est à fond dans le sport des femmes, elle adore ça. Elle est généreuse, endormi et gentil.

Annexe 13
Grille d'observation des interactions entre l'enseignant-e et les élèves

Nom de l'élève	Nature de l'interaction									
	Retour positif sur le travail (fond)	Retour positif sur le travail (forme)	Retour négatif sur le travail (fond)	Retour négatif sur le travail (forme)	Retour positif sur le comportement	Retour négatif sur le comportement	Remarque relative à l'apparence physique	Encouragement	Soutien individuel	Plaisanterie
Elève 1										
Elève 2										
Elève 3										
Elève 4										
Elève 5										
Elève 6										
Elève 7										
Elève 8										
Elève 9										
Elève 10										
Elève 11										

Fondement des inégalités entre les femmes et les hommes et des discriminations subies par les femmes, les stéréotypes de genre sont encore omniprésents dans notre société et toutes les études récentes tendent aujourd'hui à prouver que l'école participe, par la mise en place de *curricula cachés*, au renforcement de ces stéréotypes chez les élèves.

L'éducation à l'égalité des femmes et des hommes telle qu'elle est prévue par les Instructions Officielles ne suffit donc pas à construire, à l'école, une véritable culture de l'égalité des sexes.

Cette étude a pour objet de mettre en évidence la manière dont des dispositifs transversaux d'éducation à l'égalité des femmes et des hommes ont pour effet une déconstruction des stéréotypes de genre et favorisent donc une égalité effective des filles et des garçons. Menée en comparant l'évolution des degrés d'imprégnation des stéréotypes de genre d'élèves de CM2 ayant bénéficié de ces dispositifs et d'élèves de CM2 n'en ayant pas bénéficié, cette étude a vocation à identifier des outils didactiques et pédagogiques efficaces pour les enseignant·es.

Gender stereotypes are at the core of unequal treatments between men and women and discrimination against women, and their presence in our society is overwhelming. All the recent studies on gender stereotypes tend to prove that the school system, through hidden curricula, participates in the spreading of gender stereotypes to pupils.

Official instructions call for education to gender equality, but the measures are not sufficient to build an effective gender equality culture at school.

This study aims at showing how cross-cutting learning measures on gender equality can lead to gender stereotype deconstruction, thus enabling effective equality between boys and girls. This study compares the evolution of gender stereotypes assimilation in different groups of CM2 pupils (US equivalent: 5th grade, UK equivalent: year 6) some of them having benefitted from these measures and some of them not being acquainted with them. This study aims at identifying successful teaching tools

Mots-clés : stéréotypes, genre, égalité, cycle 3, sexe.